

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

JANAINE ZDEBSKI DA SILVA

**PEDAGOGIA DO MOVIMENTO COMO EXPRESSÃO DA PEDAGOGIA
SOCIALISTA: A PRÁTICA EDUCATIVA DO MST NO II ENERA**

FOZ DO IGUAÇU – PR
2020

JANAINE ZDEBSKI DA SILVA

**PEDAGOGIA DO MOVIMENTO COMO EXPRESSÃO DA PEDAGOGIA
SOCIALISTA: A PRÁTICA EDUCATIVA DO MST NO II ENERA**

Tese apresentada à:

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para a obtenção do título de Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras. Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins

FOZ DO IGUAÇU – PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Janaine Zdebski da
PEDAGOGIA DO MOVIMENTO COMO EXPRESSÃO DA PEDAGOGIA
SOCIALISTA: : A PRÁTICA EDUCATIVA DO MST NO II ENERA /
Janaine Zdebski da Silva; orientador(a), Fernando José
Martins, 2020.
296 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do
Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras
e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e
Fronteiras, 2020.

1. Pedagogia Socialista. 2. Pedagogia do Movimento. 3.
Práticas educativas . 4. MST - II ENERA. I. Martins,
Fernando José. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu

Avenida Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 – Polo Universitário

Fone: 3576-8100 – CEP 85870-650 – Foz do Iguaçu – Paraná

www.foz.unioeste.br

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
–MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

**DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE
EXAME DE QUALIFICAÇÃO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA,
POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, Prof. Dr. Fernando José Martins, declaro, como **ORIENTADOR**, que presidi os trabalhos de defesa **à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de Defesa de Tese da doutoranda **JANAINE ZDEBSKI DA SILVA**, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, a apresentação e a arguição dos membros da banca examinadora, **formalizo como orientador**, para fins de registro, por meio desta declaração, a decisão da banca examinadora de que a doutoranda **JANAINE ZDEBSKI DA SILVA** foi considerada: (X) Aprovada () Reprovada, na banca realizada na data de 29 de maio de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

A tese apresentada para a banca cumpriu todos os requisitos formais, acadêmicos e científicos para sua aprovação.

Atenciosamente,

PROF. DR. FERNANDO JOSÉ MARTINS
UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu
Programa de Pós-Graduação em
Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado

Agradecimentos

Registro meu agradecimento especial aos meus pais, Izabel Zdebski da Silva e Luiz Florentino da Silva pela formação que me deram e por nunca medirem esforços para me amar, me ensinar sobre o mundo e me ajudar sempre que precisei. Nos momentos mais difíceis vocês foram minha inspiração.

À Jaqueline Zdebski da Silva Cruz, minha irmã, com quem desde cedo dividi as alegrias e momentos difíceis da vida e que se tornou uma grande amiga minha ao longo desse processo.

Ao Marcos Alves da Cruz, meu cunhado, ao Murilo e ao pequeno Miguel, por dividirem os momentos de afeto em família, em especial nas idas e vindas da vida corrida que levamos.

À todos os demais familiares por também partilharem momentos de distração, alegrias e risadas que foram fundamentais para a sanidade mental que demanda um doutorado.

Ao Alex Verdério, meu companheiro de caminhada, do amor de casal, pelo diálogo de sempre, por ser meu primeiro leitor, pelas indicações na escrita e ajuda na formatação. Agradeço pela compreensão, pelo cuidado comigo, pela sobrecarga que teve e pela colaboração fundamental neste processo.

À Ceci, Ana Cecília Verdério, minha filha, por quem me esforço todos os dias para ser uma pessoa melhor. Sou muito grata pela compreensão que teve comigo neste período, e pelos momentos de aconchego que me deram força para lidar com as frustrações que tive.

Aos colegas de estudo e amigos que estiverem comigo nestes momentos, em especial à Sandra Marli da Rocha Rodrigues, Jandir Rodrigues, Açucena e Amarílis que sempre me receberam em sua casa com muito carinho dividindo o chimarrão e as prosas, dando uma ajuda sempre muito especial e ao Vitor, com quem compartilhei diversas caronas e angústias. Sou grata pela parceria de sempre com vocês.

Aos amigos da Bahia que estiveram próximos neste processo e contribuíram de diversas formas. Agradeço à Maíra Lopes dos Reis e Carlos Adriano da Silva Oliveira que me receberam na UFRB estendendo a mão para me ajudar nessa caminhada, da mesma forma agradeço a Tiago Rodrigues Santos e Ricardo Pacheco Reis, Inaê, Rudá, Deorgia Tayane Mendes de Souza e Bia, pela amizade e alegrias deste período. À Terciana Vidal Moura,

Fabio Josué dos Santos, Saulo e Vitória por me receberem em sua casa, dividirem a família comigo e proporcionarem momentos tão animados, pela amizade que temos. À Raul Lomanto Neto e Márcia Luzia Cardoso Neves, colegas de trabalho que se tornaram amigos de caminhada e de luta. Com muitos de vocês pude dialogar sobre as questões que perpassam este trabalho.

Aos compadres da Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória - Copavi, Solange Parcianello Pellenz, Jacques Pellenz, e ao Cristiano, Poliana e Letícia, por dividirem a casa conosco nos momentos de descanso, por estarem juntos na luta por um mundo mais justo e por partilharem momentos que se tornam lembranças sempre felizes em nossa memória.

Aos vizinhos Emmanuelle Felix, Lucas Bonina, Pietra e Leon, pelas horas que passamos juntos, pelo convívio, pela amizade, por partilhar a vida comigo. Aos vizinhos Osana Leal e Gerlan Cardoso, pelas risadas, pela divisão cotidiana da casa e por ouvirem as lamurias do cansaço da fase final da escrita.

À Belmiro Regis Santana e Allan Rezende, colegas da UFRB, pelas conversas, resenhas, risadas, pelo cafezinho e gentileza cotidiana que tornou meus dias mais leves.

À Juliana Poroloniczak, minha comadre e amiga com quem dividi o fardo nos momentos mais pesados, obrigada pelo ouvido e carinho.

À secretaria do Programa nas pessoas da Vania Maria da Costa Valle e Fátima Ruiz de Oliva, pela atenção, compromisso e dedicação que sempre demonstram.

Ao Fernando José Martins, meu orientador, pelo diálogo próximo e franco de sempre, pela leitura, indicações e orientação.

Aos companheiros Cristina Vargas, Luana Pommé, Alessandro Santos Mariano e Valter de Jesus Leite do Setor de Educação do MST, pela contribuição fundamental na disponibilização dos documentos e materiais para a pesquisa.

As membras da banca de defesa Maria Nalva de Araujo Rodrigues Bogo, Liliam Faria Porto Borges, Caroline Bahniuk e Luciana Vedovatto, pela leitura atenta, pelas contribuições na versão final do texto. Em especial a Liliam e Carol que me acompanham na vida há algum tempo.

À Capes pela bolsa recebida em dado período.

“Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo, por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual”

(MARX; ENGELS, 1978)

SILVA, Janaine Zdebski da. **Pedagogia do Movimento como expressão da Pedagogia Socialista**: a prática educativa do MST no II ENERA. 2020. 296 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

RESUMO

Esta tese estabelece relações entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista. Insere-se na temática sobre o papel da educação na luta pela transformação social com vistas à construção socialista. Constitui-se como pesquisa documental e bibliográfica. Objetiva apreender expressões da Pedagogia Socialista nas práticas educativas do MST, orientadas pela Pedagogia do Movimento. Realiza uma aproximação analítica inicial com as noventa e cinco experiências educativas do MST socializadas no II ENERA. Evidencia convergências entre as matrizes da Pedagogia do Movimento: luta social; organização coletiva; trabalho; História e cultura; e as dimensões centrais da Pedagogia Socialista: radicalização do público; formação omnilateral; trabalho; atualidade e lutas da classe trabalhadora; conhecimento; e auto-organização e formação de coletivos. Para maior aprofundamento, analisa as dez práticas educativas do MST-PR socializadas no II ENERA, tendo por referência as seis dimensões centrais da Pedagogia Socialista. Sintetiza desafios, contradições, avanços e perspectivas na materialidade da Pedagogia Socialista expressa na Pedagogia do Movimento. Na análise das práticas educativas do MST – PR, ao tomar a dimensão da *radicalização do público*, explicita a contradição do duplo caráter do acesso aos direitos sociais sob o capitalismo, que possibilita a melhoria das condições de vida, mas, contraditoriamente, contribui para manutenção das relações sociais postas. Aponta o desafio referente à tensão frente ao Estado para manutenção e/ou ampliação da autonomia do movimento social contra a ingerência estatal nos processos pedagógicos de forma conservadora, dada a natureza de classe do Estado. Na dimensão da *formação omnilateral*, evidencia ações que vão além dos limites da ordem burguesa, e que tensionam, não sem limites e contradições, a formação unilateral, rumo à formação integral dos seres humanos. Quanto à dimensão do *trabalho*, indica o desafio de aprofundar a compreensão sobre as relações complexas entre capital e trabalho e evidencia a perspectiva de efetivação da matriz produtiva da agroecologia como possibilidade na construção de relações de equilíbrio entre ser humano e natureza. Na dimensão *atualidade e lutas da classe trabalhadora* explicita o enfrentamento ao capital e sua materialidade no campo brasileiro. Apresenta a construção da Reforma Agrária Popular como luta que pode gerar acúmulo de forças em direção à transformação social. Na dimensão do *conhecimento*, demonstra que as práticas educativas denunciam a falsa neutralidade do conhecimento, e concebem a compreensão do real a partir do materialismo histórico-dialético, vinculando o conhecer ao desafio de transformar. Em relação à dimensão *auto-organização e formação de coletivos*, destaca as contradições e avanços na vivência de “novos valores” em meio às possibilidades, limites e tensionamentos na sociedade capitalista atual. Ao concluir, sintetiza a tese que a prática educativa do MST calcada na intenção de uma educação contra-hegemônica, ancora-se na, e, ao mesmo tempo produz a, Pedagogia Socialista. Nessa assertiva, revela que a Pedagogia do Movimento representa um exercício de construção da Pedagogia Socialista de origem camponesa no contexto da luta pela terra no Brasil, que, em sua historicidade, reafirma o vínculo com o materialismo histórico-dialético e a centralidade do trabalho na construção educativa contra-hegemônica e pode tornar-se uma Pedagogia referência para a classe trabalhadora como um todo.

Palavras-chave: Pedagogia Socialista. Pedagogia do Movimento. Práticas educativas. MST.
II ENERA.

SILVA, Janaine Zdebski da. **Movement Pedagogy as na expression of Socialist Pedagogy: the MST'S educational practice in the II ENERA.** 2020. 296 p. Thesis (Doctorate Degree in Society, Culture and Frontiers) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ABSTRACT

It establishes relations between Pedagogy of the Movement and Socialist Pedagogy. It is part of the theme on the role of education in the struggle for social transformation with a view to socialist construction. It is constituted as documentary and bibliographic research. The objective is to apprehend expressions of Socialist Pedagogy in the educational practices of the MST, guided by the Movement's Pedagogy. It carries out an initial analytical approach with the ninety-five educational experiences of the MST socialized in the II ENERA. It shows convergences between the Movement Pedagogy matrices: social struggle; collective organization; job; history and culture; and the central dimensions of Socialist Pedagogy: radicalization of the public; omnilateral formation; job; actuality and struggles of the working class; knowledge; and self-organization and formation of collectives. For further analysis, it analyzes the ten educational practices of the MST-PR socialized in the II ENERA, having as reference the six central dimensions of Socialist Pedagogy. Synthesizes challenges, contradictions, advances and perspectives on the materiality of Socialist Pedagogy expressed in Movement Pedagogy. In the analysis of the educational practices of the MST - PR, by taking the dimension of *radicalization of the public*, it explains the contradiction of the double character of access to social rights under capitalism, which makes it possible to improve living conditions, but, contradictorily, contributes to maintaining of the social relations put in place. It points to the challenge related to the tension with the State to maintain and / or expand the autonomy of the social movement against state interference in pedagogical processes in a conservative way, given the natural class of the State. In the dimension of *omnilateral formation*, it shows actions that go beyond the limits of the bourgeois order, and that tension, not without limits and contradictions, unilateral formation, towards the integral formation of human beings. Regarding dimension of *work*, it indicates the challenge of deepening the understanding of the complex relationships between capital and labor and highlights the prospect of making the productive matrix of agroecology effective as a possibility in the construction of balanced relationships between human beings and nature. In the *current dimension and struggles of the working class*, it makes explicit the confrontation with capital and its materiality in the Brazilian field. It presents the construction of the Popular Agrarian Reform as a struggle that can generate an accumulation of forces towards social transformation. In the dimension of *knowledge*, it demonstrates that educational practices denounce the false neutrality of knowledge and conceive the understanding of the real from historical-dialectical materialism, linking knowledge to the challenge of transforming. Regarding the dimension of *self-organization and formation of collectives*, it highlights the contradictions and advances in the experience of “new values” amid the possibilities, limits and tensions in today's capitalist society. On the whole, it synthesizes the thesis that the educational practice of the MST based on the intention of a counter-hegemonic education, is anchored in, and at the same time produces, Socialist Pedagogy. In this statement, it reveals that Movement Pedagogy represents an exercise in the construction of Socialist Pedagogy of peasant origin in the context of the struggle for land in Brazil, which, in its historicity, reaffirms the link with historical-dialectical materialism and the centrality of work in counter-hegemonic educational construction and can become a reference pedagogy for the working class as a whole.

Keywords: Socialist pedagogy; Movement Pedagogy; Educational practices; MST. II
ENERA.

SILVA, Janaine Zdebski da. **La Pedagogía del Movimiento como expresión de la Pedagogía Socialista:** la práctica educativa del MST en el II ENERA. 2020. 296 p. Tesis (Doctorado en Sociedad, Cultura e Fronteras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

RÉSUMEN

Esta tesis establece relaciones entre la Pedagogía del Movimiento y la Pedagogía Socialista. Forma parte del tema sobre el papel de la educación en la lucha por la transformación social con miras a la construcción socialista. Se constituye como investigación documental y bibliográfica. Tiene como objetivo aprehender expresiones de la Pedagogía Socialista en las prácticas educativas del MST, guiadas por la Pedagogía del Movimiento. Realiza un primer acercamiento analítico con las noventa y cinco experiencias educativas del MST socializadas en el II ENERA. Indica convergencias entre las matrices de la Pedagogía del Movimiento: lucha social; organización colectiva; trabajo; Historia y cultura; con las dimensiones centrales de la pedagogía socialista: radicalización de lo público; formación omnilateral; trabajo; actualidad y luchas de la clase trabajadora; conocimiento; autoorganización y formación de colectivos. Para un análisis más detallado, analiza las diez prácticas educativas del MST-PR socializadas en el II ENERA, teniendo como referencia las seis dimensiones centrales de la Pedagogía Socialista. Sintetiza desafíos, contradicciones, avances y perspectivas en la materialidad de la Pedagogía Socialista expresada en la Pedagogía del Movimiento. En el análisis de las prácticas educativas del MST - PR, al tomar la dimensión de *radicalización de los derechos a las políticas públicas*, se expone la contradicción del doble carácter del acceso a los derechos sociales en el capitalismo, que permite mejorar las condiciones de vida, pero, contradictoriamente, contribuye a mantener las relaciones sociales establecidas. Señala el desafío relacionado con la tensión con el Estado para mantener y / o ampliar la autonomía del movimiento social frente a la injerencia estatal en los procesos pedagógicos de manera conservadora, dada la naturaleza de clase del Estado. En la dimensión de la *formación omnilateral*, muestra acciones que van más allá de los límites del orden burgués, y que tensan, no sin límites y contradicciones, la formación unilateral, hacia la formación integral de los seres humanos. En cuanto a la dimensión del *trabajo*, indica el desafío de profundizar en la comprensión de las complejas relaciones entre capital y trabajo y destaca la perspectiva de hacer efectiva la matriz productiva de la agroecología como posibilidad en la construcción de relaciones equilibradas entre el ser humano y la naturaleza. En la dimensión *actualidad y luchas de la clase trabajadora*, hace explícito el enfrentamiento con el capital y su materialidad en el campo brasileño. Presenta la construcción de la Reforma Agraria Popular como una lucha que puede generar una acumulación de fuerzas hacia la transformación social. En la dimensión del *conocimiento*, demuestra que las prácticas educativas denuncian la falsa neutralidad del conocimiento, y conciben la comprensión de lo real desde el materialismo histórico-dialéctico, vinculando el conocer con el desafío de transformar. En cuanto a la dimensión de *autoorganización y formación de colectivos*, destaca las contradicciones y avances en la experiencia de “nuevos valores” en medio de las posibilidades, límites y tensiones de la sociedad capitalista actual. En conclusión, sintetiza la tesis de que la práctica educativa del MST, basada en la intención de una educación contrahegemónica, se ancla y al mismo tiempo produce, la Pedagogía socialista. En esta afirmación, revela que la Pedagogía del Movimiento representa un ejercicio de construcción de la Pedagogía Socialista de origen campesino en el contexto de la lucha por la tierra en Brasil, que, en su historicidad, reafirma el vínculo con el materialismo histórico-dialéctico y la centralidad del trabajo en la construcción educativa contrahegemónica y puede convertirse en una pedagogía de referencia para la clase trabajadora en su conjunto.

Palabras clave: Pedagogía Socialista. Pedagogía del Movimiento. Prácticas educativas. MST. II ENERA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Comparativo da Concepção de Educação	108
Quadro 02: Comparativo da matriz formativa da Luta Social.....	113
Quadro 03: Comparativo da matriz formativa da Organização Coletiva	115
Quadro 04: Comparativo da matriz formativa do Trabalho	117
Quadro 05: Comparativo da matriz formativa da Cultura.....	120
Quadro 06: Comparativo da matriz formativa da História	121
Quadro 07: Práticas Educativas do GT 13.....	133
Quadro 08: Práticas Educativas da Pedagogia do MST	134
Quadro 09: Práticas socializadas por cada Estado.....	139
Quadro 10: Práticas socializadas por Região	140
Quadro 11: Formato de arquivos das práticas socializadas.....	141
Quadro 12: Práticas Educativas de Infância no MST.....	144
Quadro 13: Práticas Educativas em Diferentes linguagens artísticas e arte na formação dos Sem Terra.....	146
Quadro 14: Práticas Educativas com a Juventude	149
Quadro 15: Práticas Educativas vinculadas ao Trabalho e a Auto-organização	151
Quadro 16: Práticas Educativas de EJA	154
Quadro 17: Práticas Educativas de Agroecologia na Escola.....	158
Quadro 18: Práticas Educativas de Agroecologia em outros Espaços Formativos	160
Quadro 19: Práticas Educativas nos Centros de Formação do MST	162
Quadro 20: Práticas Educativas nos Escolas de Educação Básica	165
Quadro 21: Práticas Educativas vinculadas à Formação de Educadores.....	172
Quadro 22: Práticas Educativas vinculadas ao Coletivo de Mulheres	174
Quadro 23: Práticas Educativas em Direitos Humanos	175
Quadro 24: Práticas Educativas sobre Cultura Afro Camponesa	176
Quadro 25: Práticas Educativas em Saúde Popular	177
Quadro 26: Práticas Educativas relacionadas à Assistência Técnica	178
Quadro 27: Práticas educativas do MST – PR apresentadas no II ENERA	194
Quadro 28: Relação dos alimentos necessários para a realização do VII Encontro Estadual PR.253	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrasp – Associação Brasileira de Saúde Popular
ACAP – Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
Bio Saúde – Método Bioenergético de Tratamento Natural
Ceebja – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CFP – Centro de Formação de Professores
CFR – Casas Familiares Rurais
CN – Coordenação Nacional
COVID-19 – Coronavirus Disease 2019
CPP – Coordenação Política Pedagógica
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DF – Distrito Federal
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELLA – Escola Latina Americana de Agroecologia
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes
EPI – Equipamento de proteção individual
EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FAEP – Federação da Agricultura do estado do Paraná
Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz
FLORA – Projeto de reconversão de áreas degradadas
GLO – Garantia da Lei e da Ordem
GPPS – Grupo de Pesquisas em Políticas Sociais
GT – Grupo de Trabalho
I ENERA – I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ICV – Iniciação Científica Voluntária
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro
II ENERA – II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
II PNERA – II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB – Núcleo de Base
NRE – Núcleo Regional de Educação
PET – Poli Tereftalato de Etila
PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAF – Sistema Agroflorestal
SEDUC – Secretaria de Educação
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SR's – Superintendências Regionais
SUS – Sistema Único de Saúde
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB – Universidade de Brasília
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USF – Universidade Sem Fronteiras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Pressupostos da pesquisa: do trabalho e da educação na constituição humana.....	20
Pressupostos da pesquisa: a educação como espaço de disputa	23
Do método e da metodologia da pesquisa.....	30
Do objeto e objetivos da pesquisa.....	34
Da vinculação da pesquisadora com o objeto de pesquisa.....	39
Da apresentação dos capítulos.....	42
1 A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA SOCIALISTA E SUAS DIMENSÕES CENTRAIS.....	45
1.1 ENTRE O CAPITALISMO E O SOCIALISMO: ALGUNS PRESSUPOSTOS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	45
1.2 A NECESSIDADE DO SOCIALISMO CIENTÍFICO: A SOCIEDADE VOLTADA AO SOCIAL.....	49
1.3 DA CLASSE TRABALHADORA E PARA A CLASSE TRABALHADORA: A PEDAGOGIA SOCIALISTA	56
1.4 AS DIMENSÕES CENTRAIS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA	62
1.4.1 Radicalização do público	64
1.4.2 Formação omnilateral.....	67
1.4.3 Trabalho.....	70
1.4.4 Atualidade e as lutas da classe trabalhadora	72
1.4.5 Conhecimento	74
1.4.6 Auto-organização e a formação de coletivos.....	77
2 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: LUTA PELA TERRA, PELA REFORMA AGRÁRIA E PELA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	80
2.1 GÊNESE E AFIRMAÇÃO DO MST NA LUTA DE CLASSES	80
2.2 AS CONTRADIÇÕES E OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO NO MST: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	86
2.3 AS BASES DA EDUCAÇÃO DO/NO MST.....	90
2.4 A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: O MST COMO SUJEITO EDUCATIVO....	99

2.5	AS MATRIZES FORMATIVAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO	112
3	A MATERIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MST: AS EXPERIÊNCIAS SOCIALIZADAS NO II ENERA	125
3.1	CONSTRUÇÃO DO II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA.....	125
3.2	SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO II ENERA.....	133
3.3	A ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO II ENERA	143
3.3.1	Infância no MST	144
3.3.2	Diferentes linguagens artísticas e arte na formação dos Sem Terra	146
3.3.3	Juventude	149
3.3.4	Trabalho e Auto-organização.....	151
3.3.5	Educação de Jovens e Adultos.....	154
3.3.6	Agroecologia na escola	157
3.3.7	Agroecologia em outros espaços formativos	160
3.3.8	Centros de Formação do MST	162
3.3.9	Escolas de Educação Básica.....	165
3.3.10	Formação de Educadores	172
3.3.11	Coletivo de Mulheres.....	174
3.3.12	Direitos Humanos	175
3.3.13	Cultura Afro Camponesa	176
3.3.14	Saúde Popular.....	177
3.3.15	Assistência Técnica.....	178
3.4	O MST E A LUTA PELO SOCIALISMO: A REFORMA AGRÁRIA POPULAR	178
3.5	OCUPAÇÃO DA ESCOLA PELA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS SOCIALIZADAS NO II ENERA	184
4	A EXPRESSÃO DAS DIMENSÕES CENTRAIS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MST – PR SOCIALIZADAS NO II ENERA	192
4.1	AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MST - PR SOCIALIZADAS NO II ENERA	192
4.2	EXPRESSÕES DA RADICALIZAÇÃO DO PÚBLICO.....	198

4.3	INTENCIONALIDADES NA FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	212
4.4	A DIMENSÃO EDUCATIVA E CONTRADITÓRIA DO TRABALHO.....	221
4.5	A MATERIALIDADE DA ATUALIDADE E AS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA.....	231
4.6	A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO.....	240
4.7	EXPRESSÕES DA AUTO-ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE COLETIVOS.....	248
4.8	PEDAGOGIA DO MOVIMENTO COMO UMA PEDAGOGIA DE CARÁTER SOCIALISTA E DE ORIGEM CAMPONESA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL	259
5	CONSIDERAÇÕES.....	270
6	REFERENCIAS	276
	ANEXOS	292
	ANEXO I – Indicação de experiências para serem socializadas no VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná.....	293
	ANEXO II – Equipes de trabalho do VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná	295

INTRODUÇÃO

Pressupostos da pesquisa: do trabalho e da educação na constituição humana

Construir uma tese de doutoramento que aborde as práticas educativas construídas no interior de um movimento social demanda a apresentação dos pressupostos que nos orientam na compreensão desse fenômeno do real, tomado aqui como campo empírico. As categorias centrais deste estudo que merecem destaque são o trabalho e a educação, pois são categorias centrais na materialidade histórica e social da humanidade, bem como para a análise almejada.

A educação, conceito bastante utilizado na atualidade, é compreendido, muitas vezes, como mero sinônimo de escolarização, de educação formal, o que acaba sendo uma visão restrita e parcial do fenômeno educacional se levada a cabo. Roseli Salette Caldart, ao discutir a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) afirma que “[...] educação é mais que escola” (CALDART, 2009), já evidenciando uma compreensão mais alargada de educação em relação àquela mais próxima do senso comum.

Dessa forma, afirmamos que os processos educativos estão presentes em diferentes espaços e constituem-se muito além da referência às escolas existentes no período contemporâneo. A educação enquanto conceito e prática social guarda intrínseca relação com a constituição social dos seres humanos, com a existência histórica e ontológica dos mesmos.

Esta compreensão acerca da educação demanda aprofundamento devido ao fato de que a prática educativa, seja ela escolar ou não, é constitutiva e formadora do ser humano. Quando falamos de quaisquer projetos de educação ou experiências educativas, uma primeira questão que nos vem à mente é sobre os fins a que essa educação se propõe: quais os objetivos dessa educação? Qual sujeito se quer formar? Para que se quer formar? E por quais meios se busca formar? É buscando problematizar tais questões que iniciamos trazendo alguns pressupostos que nos guiam neste estudo da relação entre a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento a partir das experiências educativas do MST.

Estando intimamente atrelada ao trabalho, a educação é um dos elementos centrais que se constitui historicamente como característica essencialmente humana. O que é especificamente humano vai constituindo-se na história da existência humana por meio do trabalho, como ato educativo. O trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o

próprio homem” (ENGELS, 2012, p. 01), em uma relação recíproca em que os homens transformam a natureza a seu favor ao passo que neste mesmo movimento transformam a si mesmos.

Leontiev evidencia a relação entre trabalho e educação, ao demonstrar que as aquisições humanas no processo de hominização precisavam ser fixadas para poderem ser passadas de geração para geração, e isso não poderia se realizar por meio de herança genética, mas

Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho (LEONTIEV, 1978, p. 03).

Essa condição humana vai sendo transmitida no plano coletivo, de geração em geração por meio da educação, pois “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 03). O trabalho como criador do mundo humano constitui-se no mesmo movimento enquanto trabalho e enquanto processo educativo.

Nesse sentido, a educação, atividade inerente à existência humana, envolve todos os membros da sociedade desde os primeiros agrupamentos humanos. Nessa condição, ela está presente nas relações de todos os seres humanos que vivem em sociedade, possibilitando a continuidade da vida humana em patamares cada vez mais complexos. Como construtora e constituinte do humano, a educação expressa-se das mais diferentes formas nas sociedades. As aquisições humanas vão se complexificando no decorrer do processo histórico porque são expressão das forças produtivas construídas pela humanidade.

Desse modo, a educação constitui-se historicamente como o elemento central entre o homem e a cultura. Por meio dela, ocorrem as apropriações/aquisições em cada indivíduo do ser humano genérico, mediado por diferentes relações de seu tempo histórico, em cada formação social existente.

Leontiev é revelador ao mostrar-nos que a natureza das aptidões humanas é social. Nas palavras do autor: “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso

adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p 04).

Esse processo de apropriação do desenvolvimento histórico dá-se de forma individual (enquanto sujeito) e coletiva (enquanto gênero humano) por meio da educação. Por meio dela, são repassadas/transmitidas de uma geração a outra modos de produzir a vida, de se relacionar com a natureza e com os demais seres, são transmitidas relações sociais, sentimentos, sensações, costumes, modos de ser, as condições objetivas e subjetivas da existência humana:

A complexificação das relações sociais impôs ao homem a criação de outras atividades que tenham a função de mediar a reprodução social. Surge, portanto, a educação, atividade fundada pelo trabalho. Sua função é, pois, a reprodução do ser dos homens cujas objetivações precisam ser universalizadas para todos os indivíduos. Valores, ideias, conhecimentos, habilidades, hábitos, descobertas etc. precisam ser socializados pelos homens historicamente determinados e repassados para as gerações mais jovens (FRERES, 2008, p. 01-02).

Essa concepção de educação que se constitui historicamente *pari passu* com o trabalho e constituinte do essencialmente humano, é compreendida na perspectiva da ontologia do ser social (LUKÁCS, 1981), que está na origem e constituição do humano, na sua produção e reprodução enquanto espécie social. À medida que o homem distancia-se da sua condição puramente animal e vai construindo e apropriando-se de sua cultura, ele vai se humanizando, ou seja, tornando-se mais humano (social) e menos animal (instinto):

[...] educar é humanizar, na medida em que, ao se apropriar daquilo que os homens produziram por meio do trabalho, os homens são constituídos e se afastam dos animais. Humanização, nesse sentido, se remete ao afastamento da determinação natural (BORGES, 2017, p. 105).

A apropriação da cultura humana, dessa forma, é dada a todos os homens que vivem em sociedade, porém em condições desiguais, desde os tempos mais remotos até os dias atuais por meio da evolução sócio-histórica:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (BRANDÃO, 1981, p. 04).

Compreendemos, ainda, que “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 1978, p. 07). Nesse sentido, a clareza do papel que o trabalho e a educação têm na constituição do ser humano é de extrema importância, mas insuficiente para compreendermos as configurações históricas que a educação pode assumir tendo em vista o objetivo deste trabalho, se faz importante compreender as configurações históricas que a educação vai assumindo à medida que as sociedades passam a se configurar na relação entre classes sociais antagônicas.

Pressupostos da pesquisa: a educação como espaço de disputa

É importante demarcar a especificidade que a educação assume a partir do momento que as sociedades passam a se organizar a partir da divisão em classes sociais. Ao passo que temos a produção de excedentes, passamos a ter opressores e oprimidos, detentores e não detentores dos meios de produção, interesses antagônicos em jogo, o que se expressa nas inúmeras esferas da vida e, também, na educação e nos processos educativos.

É preciso ter claro que a constituição histórico-ontológica do ser humano a partir do trabalho e da educação à qual nos referimos continua existindo em todos os sujeitos indistintamente independente da classe social, afinal, todos se constituem como humanos a partir da existência social, mas isso não se dá da mesma forma com todos os seres humanos, justamente pela existência histórico-social de cada indivíduo, que se dá de diferentes formas.

Os seres humanos nascem e constituem-se como humanos, na sociedade atual, por meio de relações sociais bastante parecidas enquanto seres humanos, mas bastante divergentes enquanto indivíduos: todos igualmente seres humanos, mas, ao mesmo tempo tão diferentes entre si. Leontiev problematiza essa unidade do humano frente à diversidade de existências sociais supondo que:

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma e mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam

todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sóciohistórico (LEONTIEV, 1978, p. 08).

Destarte, cabe pontuar que se evidenciam na atualidade processos de exploração e de opressão das pessoas, que são estruturais em nossa sociedade. Esses processos estão diretamente relacionados aos processos educativos que se constituem nessa sociedade, sobre como temos formado as novas gerações. Seguimos para a diferenciação desses dois processos, de exploração e de opressão. O primeiro processo pontuado, de exploração, dá-se entre as classes sociais, onde a classe dominante (burguesia), detentora dos meios de produção, apropria-se das riquezas produzidas coletivamente pela classe trabalhadora, essa obrigada a vender sua força de trabalho para sobreviver. Temos, então, a exploração do homem pelo homem, em que muitos produzem e pouquíssimos se apropriam das riquezas.

As classes sociais, sob o capitalismo, possuem unidade por se constituírem socialmente como classes antagônicas entre si, mas, se tomarmos cada sujeito no conjunto de suas relações sociais, percebemos que cada classe se caracteriza por meio de uma multiplicidade de sujeitos com as mais variadas características, que se expressam nas diversas frações de classe. Dessa forma, para além da exploração de classe, ganham destaque outros processos que destacamos anteriormente, os processos de opressão, que se materializam, por exemplo, por meio do racismo, do patriarcado e da heteronormatividade, questões estruturais para compreendermos a dominação de classe no Brasil. Quanto às opressões, essas constituem como “[...] a transformação das diferenças em desigualdades para pôr em desvantagem e/ou submeter alguém ou um determinado grupo social” (MARIANO, AYRES, 2013, p. 02), e evidenciam-se fortemente na existência dos indivíduos, sendo construídas historicamente para justificar a ideologia dominante.

Nessa perspectiva, as opressões não são menos importantes. Aparentemente são de cunho puramente biológico/natural, mas, na verdade são essencialmente sociais, respaldam-se na divisão entre detentores e não detentores dos meios de produção, na divisão de classe, e efetivam-se dos mais variados tipos: opressão de gênero, de raça, de orientação sexual, de padrão estético de beleza, do local de residência, de nacionalidade e de *status* social. As opressões constituem-se intraclasses sociais e entre as classes, e entrecruzam-se com a lógica capitalista de que uns acumulam riqueza e muitos a produzem, para manter esta lógica é necessário construir desigualdade e desumanidade, para tanto, se faz mister produzir inúmeras estratificações que justifiquem condições de inferioridade e de superioridade intraclasses assim

como entre as classes. Afinal: “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 67).

Em um documento que expressa a síntese do “Seminário Pedagogia Socialista – legado da Revolução Russa de 1917 e desafios atuais”, seminário esse a ser apresentado com maior detalhamento no decorrer deste trabalho, indica-se a compreensão no interior do próprio MST de que

[...] se não forem consideradas, no debate sobre o socialismo, as frações de classe dentro da classe trabalhadora, resta comprometido o processo de unidade. É chocante que ainda haja certa invisibilidade sobre a questão do racismo no debate socialista. É uma questão pungente, pois o racismo constitui-se, assim como o patriarcado, um dos pilares fundantes da sociedade de classes” (SANTOS, ESCOBAR, 2017, p. 312).

A construção dessa unidade na diversidade, desde o contexto das lutas do MST, será abordada em outros momentos deste estudo. Por ora, salientamos que, uma vez que sob o capitalismo nem todos podem ter acesso às riquezas humanas, busca-se naturalizar as opressões de modo que as mesmas ajudem a legitimar a exploração de classe. Naturaliza-se o social, que é historicamente produzido pelos homens enquanto sujeitos, pois foi historicamente produzida a ideia de que existem raças, gêneros, lugares, corpos, modos de sentir prazer sexual e posições sociais superiores e inferiores.

Se considerarmos o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, identificamos que ele se solidifica sob as bases do colonialismo, do trabalho escravo, do patriarcado e do racismo, dividindo a classe trabalhadora ao valer-se das diferenças em termos de gênero e etnicidade, por exemplo, de modo a torná-la, cada vez mais fragmentada e mais difícil a capacidade dos trabalhadores e trabalhadoras construírem visões emancipatórias, unívocas, enquanto classe social.

Nessa direção, entendemos que há diferentes formas de opressão do humano no capitalismo, mas, em especial sobre os humanos da classe trabalhadora explorada e oprimida, e essas opressões, muitas vezes, acabam por dividi-la em diferentes segmentos, de forma a fragmentá-la. A negação dessa fragmentação possui um poder revolucionário se possibilitar unir a classe em prol de compreender a origem das formas de opressão estrutural, que acaba, muitas vezes, encobrindo o próprio conceito de classe social e seu poder explicativo, às luzes da História, sobre as relações capitalistas que se respaldam na desigualdade e são produtoras da mesma; relações essas às quais todos estão submetidos de diferentes formas.

Ao sintetizar o legado de Marx para o projeto da Pedagogia Socialista, Frigotto (2017) indica como uma das contribuições centrais a questão da ontologia materialista como pressuposto. Coadunando com essa compreensão, remetemo-nos à sexta tese sobre Feuerbach, em que Marx e Engels definem a essência humana como “o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 121), não como algo dado ou meramente subjetivo, mas como construção social a partir das condições históricas possíveis, mediada pelo trabalho. Compreender a ontologia materialista implica superar o que Sánchez Vázquez chama de “[...] ideia metafísica de uma essência humana abstrata e universal que não dá lugar a sua realização histórica e social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 418). A compreensão de que a formação, a constituição do ser humano dá-se absolutamente colada à sua materialidade de vida, produzida no e pelo trabalho, é fundamental para concebermos uma Pedagogia Socialista.

É a ontologia materialista que nos dá subsídio para compreender que os seres humanos se constituem como seres da natureza e seres sociais, que a transformam (natureza) e transformam-se (a si mesmos), ao mesmo tempo e no mesmo movimento, por isso sua essência só pode ser compreendida a partir do conjunto das relações sociais às quais os indivíduos em sociedade estão submetidos. Isso implica considerar, no momento atual, os diferentes determinantes que incidem e oprimem os seres humanos, na materialidade da vida. Os homens constituem-se, portanto, como *o conjunto das relações sociais*.

Destacado o processo de exploração e de opressão à luz da ontologia materialista, indicamos que essa discussão abre um leque bastante grande de discussões que não cabem neste trabalho¹, mas que, de forma ampla, as opressões são reproduzidas pelos processos educativos dessa sociedade, que reproduz a exploração e a opressão e, também, suas contradições, buscando naturalizar aquelas.

É importante ter claro que as formas que a educação assume historicamente estão sempre atreladas a interesses políticos de classes sociais antagônicas. Se a sociedade é marcada pela desigualdade, essa também será a marca dos processos educativos. Por isso, sob o capitalismo, alguns indivíduos têm acesso às aquisições humanas genéricas, a um nível mais elevado de acesso as riquezas e uma outra grande maioria, não. Os processos educativos, vinculados à escola ou não, precisam ser analisados na perspectiva de classes antagônicas e as diferentes opressões que perpassam as classes.

¹ Para aprofundamento indicamos a leitura de Barroso (2018). A mesma afirma que “A relação entre exploração e opressão está diretamente relacionada à questão da relação estrutural entre patriarcado, racismo e capitalismo. Esse tema foi objeto de vários debates, na década de 1970, entre teóricos e partidários do pensamento materialista e feminista-marxista” (BARROSO, 2018, p. 01).

Mészáros (2014) afirma-nos que poucos negariam, nos dias de hoje, a íntima relação entre os processos sociais e os processos educacionais. Nessa perspectiva, considerando a sociedade atual hegemonicamente dominada pelo capital, com seu sistema de reprodução em lógica global concordamos com o autor, ao pontuar que

O sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2014, p. 35).

Assim, é possível afirmar a educação como espaço de disputa, é necessário atentar-se para o fato de que “[...] determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens” (BRANDÃO, 1981, p. 04-05). Afinal, são os seres humanos que criam diferentes modos de produzir a vida, diferentes modos de produção, e a educação configura-se de diferentes formas nesses contextos, constituindo-se elemento a ser disputado. Como salienta Carlos Rodrigues Brandão:

[...] porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade". [...] "porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo (BRANDÃO, 1981, p. 45).

É por meio da educação que determinadas relações entre os homens e entre os homens e a natureza, ou seja, determinadas projeto de sociedade, são transmitidas de uma geração a outra, pois, a educação pode contribuir para a manutenção das relações sociais ou para questioná-las e contrapor-se a elas.

Essa dupla possibilidade da educação que se materializa em duas concepções de mundo bifacetadas entre “manutenção” e “mudança” é refletida por Mészáros (2014) ao indicar que:

Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é a mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes. Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito

mais de “manutenção” ou de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção de mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2014, p. 50).

Compreendemos que é nesse terreno do conflito, da disputa, que a educação, como prática social, é uma das ferramentas que contribui e possui estreita relação com a construção da hegemonia e que pode contribuir e possuir estreita relação também na construção da contra hegemonia. Nesse sentido, compreendemos a hegemonia a partir de Gramsci, como salienta Gruppi:

O conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. (GRUPPI, 1978, p. 03).

Essa compreensão da hegemonia que pressupõe uma relação dialética entre base econômica, estrutura social e consciência dos homens é entendida não apenas como direção política, mas como direção moral, cultural e ideológica (GRUPPI, 1978) e, por isso, a hegemonia é compreendida em duas dimensões simultâneas: “para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas” (PRONKO, FONTES, 2012, p. 391).

Gramsci compreende a hegemonia como “uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, 2001, p. 399). Compreendendo a hegemonia como uma relação que combina força e consenso, por isso jamais estática ou mecânica, evidencia-se que o que é hegemônico nessa sociedade de classes é a hegemonia da sociedade burguesa de manutenção. Compreendemos que a hegemonia na sociedade burguesa ao se efetivar,

Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. Temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia. (WILLIAMS, 1979, p. 115-116).

É nesse terreno, o terreno da contra-hegemonia que situamos a experiência analisada neste trabalho. Como refletido anteriormente, a constituição da educação na sociedade dá-se a partir de uma relação dialética em que a sociedade produz a educação e a educação produz a sociedade. À vista disso, a discussão que trazemos aqui tem como pano de fundo a disputa sobre concepções de mundo, de formação humana e de sociedade que têm intencionalidades diferentes e antagônicas, no que diz respeito a quais sujeitos se quer formar, para quê, como formar e para qual sociedade. A experiência educativa que abordaremos neste trabalho coloca-se na direção de construção teórico-prática da contra hegemonia, neste caso, rumo ao socialismo.

É certo que não cabe à educação, e não se espera dela, o alavancar da transformação social. O processo de ruptura e revolução ocorre muito além do terreno educacional, demanda transformações nas bases estruturais da sociedade, muito aquém das possibilidades vinculadas à mesma. Contudo, cabe à educação, como mencionado, transmitir de uma geração a outra, certas concepções de sociedade, visão de mundo, vinculadas à manutenção ou à transformação. Essa compreensão guarda intrínseca relação com uma das questões centrais neste trabalho: o fato de que a educação

[...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constróem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 1981, p. 04).

A força da educação reside no fato de que ela pode contribuir para questionar a exploração e a opressão, a desumanidade e a desigualdade, bem como, ajudar a construir formas educacionais que neguem esses processos, ao passo que buscam construir outros processos educativos, mesmo que a revolução a nível estrutural não esteja na ordem do dia. Como salienta Marx:

Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo, por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual (MARX; ENGELS, 1978, p. 224).

A situação atual demanda que tensionemos essa força da educação. Sendo a educação um espaço da disputa pela construção de tipos de seres humanos, ela tem potencial de

contribuir na transformação das relações sociais postas, de exploração e opressão. Ela é rica de possibilidades no terreno da contra-hegemonia, pois é por meio dela que se constroem intencionalidades educativas no espaço escolar e, além dele, em todos os espaços educativos existentes.

Dessa forma, considerando a constituição histórico ontológica dos seres humanos por meio do trabalho e da educação, e ainda, a força que a educação possui como prática social, como espaço em disputa, salientamos que a constituição histórica da essência humana pode ser construída na direção de superação das relações de exploração e opressão, em meio ao tensionamento das contradições, a depender da prática social dos homens na construção da história, calcada na relação trabalho-educação.

A partir dessa compreensão, tendo abordado os pressupostos da relação entre trabalho e educação, bem como a compreensão da educação como espaço a ser disputado porque não apenas reproduz a lógica da sociedade burguesa, mas também as contradições da mesma, podemos tratar nos próximos itens de outras dimensões constitutivas desta pesquisa.

Do método e da metodologia da pesquisa

A produção do conhecimento a partir do método que nos orienta neste trabalho compreende as sucessivas aproximações da pesquisadora com o objeto de pesquisa. O que está dado de imediato aos sentidos é compreendido como a aparência do fenômeno e, no caso das Ciências Sociais e Humanas, a capacidade de superar essa aparência rumo ao conhecimento da essência – sempre provisório, datado, histórico – somente dá-se a partir da capacidade de abstração.

Esse tipo de conhecimento produzido é compreendido por Marx como teoria, sendo apenas uma das modalidades de conhecimento que existem, e distingue-se das outras modalidades por que possui certas especificidades.

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. Essa reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 07 grifos do autor).

Essa reprodução do empírico no pensamento demanda a construção de abstrações que permitem ao pesquisador reproduzir e interpretar o real no plano ideal, ou seja, do pensamento, pois o objeto tem existência objetiva e cabe compreendê-lo para além de sua aparência empírica – essa última é importante, mas insuficiente – na direção da compreensão de sua estrutura e dinâmica, de modo a reproduzir a essência do objeto que investiga (NETTO, 2011), como concreto pensado.

Adentrando na metodologia da pesquisa, um primeiro movimento que cabe a quem se dedica à pesquisa se refere à apropriação do material produzido acerca de seu objeto de estudo, ademais, além da relação estabelecida de forma acadêmica e militante com o objeto de pesquisa, nossa aproximação com o mesmo faz-se, também, por meio do estudo das sínteses já construídas por outros pesquisadores/pesquisadoras e militantes. Consideramos os estudos de Araujo (2007), Garcia (2009), D’Agostini (2009), Martins (2009) e Dalmagro (2010) bem como, a formulação teórico-prática desenvolvida por Caldart (2000, 2004), ao sistematizar as matrizes formativas da educação no MST (trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e História), e a síntese de Caroline Bahniuk (2015), ao sistematizar as matrizes centrais da Pedagogia Socialista (radicalização do público; formação omnilateral; trabalho; atualidade e as lutas da classe trabalhadora; conhecimento; e auto-organização dos educandos e a formação de coletivos).

Cabe destacar, também, que esta pesquisa é de caráter bibliográfico e documental. De acordo com Marconi e Lakatos “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI, LAKATOS, 2004, p. 174). Nesse sentido, conforme já indicado, valemo-nos de programações de eventos e atividades do MST, manifestos publicados, circulares, cartilhas, vídeos, cartas, textos publicados na página eletrônica do MST e reportagens.

A pesquisa bibliográfica, também conhecida por se utilizar de fontes secundárias:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI, LAKATOS, 2004, p. 182).

Dessa forma, no que se refere às fontes secundárias, conforme mencionado, indicamos a utilização de livros, artigos, monografias, teses e dissertações que abordam as temáticas com as quais estabeleceremos diálogo nesta pesquisa. Baseados em Marconi e Lakatos (2004), a partir da delimitação do tema e do recorte da pesquisa realizamos a seleção dos materiais documentais e bibliográficos realizando a compilação dos mesmos. Em um segundo momento, realizamos o fichamento do material bibliográfico e catalogação do material documental. Após a leitura e fichamento do material coletado, procedemos com a análise e interpretação crítica do mesmo partindo para a fase da elaboração escrita da redação da tese.

Seguimos o desafio de avançar na produção do conhecimento acerca da educação no MST à medida que buscamos “[...] captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem”. (PIRES, 1997, p. 85). A compreensão de que o mundo é resultado da práxis humana orienta-nos neste estudo. É por meio dessa compreensão que buscamos atingir nossos objetivos, que são de caráter descritivo e explicativo do real. Buscando descrever e explicar de forma conexa e articulada uma parte do real delimitada pelo objetivo desta pesquisa, lançamos mão de conceitos e categorias que se colocam como pressupostos que antecederam a pesquisa, bem como se revelaram na análise dos dados empíricos, na relação recíproca entre objeto e sujeito. Compreendemos que

Los conceptos y las categorías constituyen condensaciones, “nódulos” del conocimiento, ya que en ellos y por medio de ellos se manifiestan los rasgos y aspectos más importantes, esenciales, de los fenómenos y objetos. Con ayuda de los conceptos y categorías, el conocimiento descubre los nexos internos, la unidad, las relaciones esenciales que median entre los fenómenos (ROSENTAL; STRAKS, 1960, p. 03)

Nessa compreensão, abordamos, neste estudo, o conceito de trabalho a partir de Marx (2008, 2011, 2012), Engels (2012) e Marx e Engels (2007) ; a compreensão da educação a partir de Mészáros (1995, 2007, 2014) e Brandão (1981), o conceito de Pedagogia Socialista a partir de Pistrak (2000) Krupskaya (2017), Shulgin (2013) Caldart e Bôas (2017); as dimensões centrais da Pedagogia Socialista a partir de Bahniuk (2015); a concepção de Pedagogia do Movimento a partir de Caldart (2000, 2004, 2012) e MST (2013); a compreensão da ocupação da escola a partir de Caldart (2000, 2004) e Martins (2009); a concepção de Estado a partir de Lenin (1919) e a compreensão de políticas sociais a partir de Netto (2003).

Por meio do estudo desses conceitos, fomos construindo e reconstruindo sínteses, estabelecendo relações com as experiências da educação no MST tendo em vista a luta que funda esse Movimento, suas características, seus princípios, sua forma organizativa e as dimensões formativas que possui. À medida que fomos construindo sínteses, fomos nos aproximando das relações existentes entre as matrizes da Pedagogia do Movimento e as dimensões da Pedagogia Socialista. O estabelecimento inicial dessa relação de proximidade entre ambas as formulações teórico-práticas demandou que logo fôssemos para o material empírico, para as práticas educativas do MST, uma vez que, como nos adverte Netto “[...] a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (NETTO, 2011, p. 23).

No decorrer da pesquisa seguimos o desafio que compreende a metodologia como a “[...] capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico” (CIAVATTA, 2001, p. 6) e assumimos como referência que esta pesquisa aproxima-se da abordagem qualitativa-quantitativa, visto que “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2001, p. 21-22), mas que se respalda também nos dados quantificáveis produzidos a partir da tomada do objeto de estudo em questão. Os procedimentos metodológicos acerca da coleta, produção e análise de dados serão apresentadas com maior detalhamento no terceiro e quarto capítulos.

Ao buscar as respostas para atender os objetivos deste estudo concordamos com Zago (2013) ao indicar que

É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. História aqui entendida não como a sucessão dos fatos, mas como luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações. Assim, não é a consciência a essência, mas a relação com o meio concreto (ZAGO, 2013, p. 03).

Tendo esses elementos como orientadores, seguimos o desafio de aprofundar estudos acerca da relação entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista, buscando revelar como as dimensões centrais da Pedagogia Socialista efetivam-se nas práticas educativas do MST. Nossa construção inicial buscou delinear elementos constituintes da totalidade social relativa ao nosso objeto de estudo, ao passo que fomos realizando as leituras e construindo

sínteses provisórias foi-nos possível organizar a exposição da pesquisa a partir de quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

Do objeto e objetivos da pesquisa

Nesta discussão, que compreende a educação como constituinte do ser humano e como espaço de disputa hegemônica, situamos o objeto de estudo que desenvolvemos neste trabalho. A partir dos pressupostos mencionados evidenciamos que cabe a este trabalho dedicar-se ao estudo de uma das maiores experiências educativas brasileiras que se colocam no terreno da contra-hegemonia. Dedicamos nossos esforços à compreensão da proposta e das práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Estando a educação muito além da escola e sendo a mesma um campo de disputa na relação entre o conservar e o tensionar a transformação, as experiências educativas vinculadas ao MST colocam-se na perspectiva da transformação social, indo na contramão da perspectiva educacional hegemônica do capital. A relação do MST com a educação constitui-se desde que o mesmo é fundado, em meados de 1984, possuindo já trinta e seis anos de existência organizada, nos quais acumulou ampla produção de materiais, tanto no âmbito da elaboração teórica, como em diversas experiências concretizadas em mais de vinte estados brasileiros.

A proposta educativa do Movimento fundamenta-se na Pedagogia Socialista, na Pedagogia do Movimento e na Educação Popular/Pedagogia do Oprimido, conforme discutiremos no decorrer deste trabalho. Ao passo que essas concepções dão a base sobre a qual se edifica a proposta educativa do MST, ao mesmo tempo, e no mesmo movimento as práticas e teorizações desenvolvidas pelo Movimento dão sustentação, dão vida, constituem expressões da própria Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Movimento e da Educação Popular. As práticas educativas desenvolvidas pelo MST em seus espaços formativos alimentam-se e são, ao mesmo tempo, alimentadoras dessas três concepções.

Compreendemos que as três concepções possuem proximidades e distanciamentos, mas salientamos que as três convergem, à medida que se constituem como concepções vinculadas à transformação social na perspectiva da classe trabalhadora, como classe em si e para si. Todas elas colocam-se como fundantes da proposta educativa do MST pela explicitação da vertente de classe que as mesmas possuem.

Cada um desses três fundamentos, dessas três concepções, guarda uma amplitude de conceitos, dimensões e matrizes, uma história e uma atualidade, uma teia de discussões e especificidades que lhes são próprias. Dessa maneira, este trabalho é perpassado pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre essas três concepções e as relações existentes entre elas. Todavia, a contribuição proposta com o presente trabalho está amparada na relação entre duas dessas concepções, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista.

Enquanto fundamento que respalda nossa compreensão, coadunamos com Caldart, ao afirmar a “[...] pedagogia do MST como um esforço particular de construção histórica concreta da pedagogia socialista” (CALDART, 2017, p. 263). Nesse sentido, tendo essa questão como pano de fundo buscamos analisar uma parte daquele movimento de sustentação recíproca, fazendo o recorte para duas das três concepções, analisando as relações estabelecidas entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista, a partir das experiências educativas fomentadas e realizadas no contexto do MST.

Este trabalho defende a compreensão de que a Pedagogia do Movimento representa um exercício de construção da Pedagogia Socialista, ou seja, um esforço de construção da Pedagogia Socialista (CALDART, 2017) à medida que questiona a Pedagogia do Capital (NEVES, 2005) e busca construir práticas e teorizações antagônicas a ela, se colocando no campo da contra hegemonia. Assim, **o objeto de pesquisa deste estudo são as relações entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista, materializadas nas práticas educativas construídas no interior do MST.**

Ao ter a prática educativa do MST como campo empírico, visualizamos uma possibilidade bastante rica e desafiante em termos de material empírico. Este trabalho assume a responsabilidade de analisar um material documental bastante rico que até então não foi tomado como objeto de reflexão e análise sistemática pelas vias acadêmicas. Compreendemos que um dos momentos mais importantes, senão o mais importante na atualidade, que reuniu experiências educativas do MST de todo o território brasileiro, pautadas na Pedagogia do Movimento foi no espaço do “II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (II ENERA).

Cabe salientar que só existiram dois encontros desse porte até o momento e que eles se constituem momentos que expressam uma síntese histórica muito relevante para compreendermos a educação no/do MST. Salientamos que o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA) foi realizado em 1997 e, apenas em 2015, efetivou-se o II ENERA. Ou seja, somente dezoito anos depois foi possível e viável

construir o II ENERA. Trataremos dos dois Encontros de forma um pouco mais detalhada no decorrer deste trabalho. Porém, cabe indicar que na programação do II ENERA (MST, 2015a) são indicados grupos de trabalho nos quais foram socializadas noventa e cinco práticas educativas do MST advindas de dezenove estados, além do Distrito Federal (DF).

Nessa direção, o material empírico com o qual trabalhamos integra a memória do II ENERA², e define-se pelos arquivos digitais das práticas educativas socializadas II ENERA, que são relatos, apresentações em *Power point*, vídeos, áudios, fotografias e músicas utilizadas durante as socializações das práticas educativas. Inicialmente, detivemo-nos no exercício preliminar de aproximação analítica das noventa e cinco práticas educativas socializadas no II ENERA, como um primeiro exercício de classificação, aprofundamento e elaboração de sínteses das mesmas em temáticas aglutinadoras. Pudemos perceber relações estruturantes dessas noventa e cinco práticas educativas com as matrizes da Pedagogia do Movimento (luta social, organização coletiva, trabalho, História e cultura) e com o processo de ocupação da escola pelo MST.

Esse primeiro exercício, que teve as noventa e cinco experiências como empiria, subsidiou-nos para realizar a análise mais aprofundada em um segundo momento. Nesse segundo momento, para efetivar uma aproximação mais significativa da essência, definimos pelo recorte que analisou as práticas educativas socializadas no II ENERA pelo Estado do Paraná.

Os dois Estados que tiveram maior quantidade de experiências socializadas foram o Rio Grande do Sul e o Paraná, com dez experiências cada um. A definição pelo Estado do Paraná justifica-se pela maior variedade de espaços educativos presentes e também pelo vínculo da pesquisadora com essas práticas, a ser destacado mais adiante.

As dez práticas do MST-PR socializadas no II ENERA contemplam uma variedade bastante grande de espaços educativos. São duas experiências de educação formal desenvolvidas no âmbito das escolas públicas (Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e outra experiência que relata o projeto político-pedagógico das onze Escolas

² A partir da organicidade do MST, o II ENERA foi construído por meio de várias equipes de trabalho, como, por exemplo, equipe de saúde, equipe de Ciranda Infantil, equipe de secretaria etc. Dentre essas equipes, está a equipe de sistematização e memória, que possuiu a tarefa de registrar todas as atividades desenvolvidas no encontro e reunir os registros produzidos, por meio de sínteses escritas, fotos, reportagens publicadas, vídeos, sistematizações das discussões. Essa equipe também teve a tarefa de recolher todos os arquivos utilizados nas apresentações das plenárias, nos seminários temáticos e nas socializações das noventa e cinco práticas educativas. Todo esse material, que diz respeito a sínteses escritas, vídeos, fotos, relatos, arquivos de *Power point*, constituem a Memória do II ENERA. Cabe salientar que estamos trabalhando com uma parte dessa memória.

Itinerantes do Estado), além de uma experiência de Ciranda Infantil; uma da Jornada Sem Terrinha; uma da Jornada de Agroecologia; um Projeto de reconversão de áreas degradadas (FLORA); uma de Educação de Jovens e Adultos via PRONERA; uma do Coletivo de Mulheres; uma do Currículo dos cursos técnicos em agroecologia/ Diálogo de Saberes; além de uma experiência vinculada à Saúde Popular.

Destacamos, ainda, que, além da ampla variedade de espaços educativos, seis práticas efetivam-se em nível estadual, não local (Jornada Sem Terrinha, Jornada de Agroecologia, EJA, Flora, Escolas Itinerantes e Diálogo de Saberes). Os outros quatro espaços, apesar de serem experiências mais locais estão em estreita relação com os processos orgânicos do Movimento no Estado e são experiências referência para outros processos, por exemplo, o caso do Colégio Iraci Salete, apesar de apresentar sua experiência local sobre a auto-organização dos estudantes, ela era a única escola do Paraná que é reconhecida como Escola-Base, sendo a responsável pela vida legal das onze Escolas Itinerantes do Paraná.

A partir desse recorte para as práticas do MST-PR, passamos a nos dedicar a análise mais específica de dez das noventa e cinco experiências, ou seja, das dez experiências do MST - PR socializadas no II ENERA. A partir desse direcionamento pudemos avançar na compreensão das relações entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista, bem como analisar as dimensões centrais da Pedagogia Socialista (radicalização do público, formação omnilateral, trabalho, atualidade e lutas da classe trabalhadora, conhecimento, auto-organização e formação de coletivos), sintetizadas por Bahniuk (2015), na materialidade das práticas educativas do MST – PR.

Como material empírico desse segundo momento, além dos arquivos utilizados nas apresentações do II ENERA, ainda utilizamo-nos dos relatos escritos das dez experiências que foram publicados em formato de Caderno durante o “VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná”. Esse encontro foi realizado entre 02 e 04 de setembro de 2015, a nível estadual, como momento coletivo de preparação ao II ENERA, construído no referido estado. Também utilizamos como materiais empíricos artigos, dissertações, teses, manifestos, cartas políticas, cartilhas, vídeos, circulares, documentos do MST, programações de eventos, reportagens, Plano de Estudos³, uma monografia e um Projeto Político Pedagógico (PPP) que abordam as dez experiências estudadas.

³ Nos referimos ao Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do MST no Paraná do 6º ao 9º ano. É um documento destinado a orientar a ação dos educadores, se concretiza como “um documento de planejamento cuja função é instrumentalizar as escolas para que elas se apropriem dele e o adequem à realidade específica do entorno de cada escola [...] Por plano de estudos deve-se entender o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos

Sistematizamos, a seguir, algumas questões que nos instigam e nos orientam nesta pesquisa: como a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista se relacionam? Em que medida uma incide na constituição da outra no contexto educativo do MST? De que forma as experiências educativas socializadas no II ENERA, em especial as desenvolvidas pelo MST-PR, orientadas pelas matrizes da Pedagogia do MST mantêm relações e expressam as dimensões centrais da Pedagogia Socialista? Quais avanços e perspectivas essas práticas apontam rumo à construção histórica da Pedagogia Socialista? Quais contradições e desafios as práticas educativas no contexto do MST apresentam ao se colocarem no terreno da contra-hegemonia?

Para dar conta das nossas questões, temos como objetivo **relacionar as matrizes da Pedagogia do Movimento com as dimensões centrais da Pedagogia Socialista, a fim de analisar suas convergências, bem como, buscar compreender como as dimensões da Pedagogia Socialista evidenciam-se na prática educativa do MST, considerando, num primeiro momento, as noventa e cinco experiências socializadas no II ENERA e, posteriormente, voltando-se mais detalhadamente para as dez práticas educativas socializadas pelo MST - PR no II ENERA, no intuito de apreender avanços, perspectivas, contradições e desafios que se apresentam nos processos educativos desenvolvidos no contexto do MST que, calcados na intenção de uma educação contra-hegemônica, ancoram-se e mantêm diálogo efetivo com as dimensões da Pedagogia Socialista, influenciando em sua construção.**

A disposição em discutir a educação no MST a partir desse recorte, que opta pela amplitude dos espaços educativos, está baseada não apenas na importância que esses espaços possuem, mas também na hipótese que nos acompanha neste estudo, de que a relação estabelecida com o Estado por meio dessas práticas é determinante para possibilitar avanços e limites nas possibilidades de uma educação voltada para a emancipação humana. Por isso, delimitar a pesquisa para locais onde um movimento social têm incidência para além do controle estatal, parece-nos ser um caminho bastante rico.

O contato com todo esse material confirmou nossa afirmativa inicial sobre as possibilidades de tensionamento contra-hegemônico em diversos espaços educativos, além do

tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do Campo” (MST, 2013, p. 09).

espaço escolar, e também possibilita reafirmar que “escola é mais que escola no MST” (CALDART, 2000).

Da vinculação da pesquisadora com o objeto de pesquisa

As sucessivas aproximações com o objeto de pesquisa a que se vincula a este trabalho compreendem as vivências da pesquisadora em sua vida acadêmica e militante. Quanto à vida acadêmica, durante a graduação em Pedagogia (2008-2011) pude me inserir no Grupo de Pesquisas em Políticas Sociais (GPPS)⁴, onde me aproximei dos estudos sobre o método materialista histórico-dialético. Ainda nesse período participei durante de grupos de estudos semanais e eventos científicos. A vinculação ao Grupo possibilitou minha formação também a partir da Iniciação Científica Voluntária (ICV)⁵.

Por meio desse grupo também pude participar do Projeto de Extensão Universidade Sem Fronteiras (USF), intitulado: “Capacitação e formação continuada de educadores das Escolas Itinerantes do Paraná”, atuando como bolsista por um período de dois anos. As vivências desse projeto de extensão foram fundamentais para uma aproximação com as práticas educativas vinculadas ao MST. Foi nesse contexto que conheci assentamentos, acampamentos e escolas vinculadas ao Movimento. Nesse momento de atuação extensionista constituímos um grupo de estudos e debates com os cinco bolsistas sobre a proposta educativa do MST com o recorte das Escolas Itinerantes.

A partir dessa atuação, busquei aprofundar estudos sobre a perspectiva educacional do Movimento, tendo em vista a questão da relação trabalho-educação nas Escolas Itinerantes do MST, defendendo a dissertação intitulada *O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná*, vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Cascavel, no período de 2012 a 2013.

⁴ O Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais - GPPS, vinculado a UNIOESTE, “foi criado em 1999 e cadastrado no CNPQ em 2002, tem como objeto o estudo de temáticas referentes às políticas sociais nas áreas de Educação e Saúde, produzindo análises que consideram o processo decisório, o financiamento, e a implementação e a avaliação do impacto dessas políticas nos diferentes contextos sócio, político, institucional e cultural”. (GPPS, 2012, p. 1).

⁵ Durante a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, cursada de 2008 a 2011, foram desenvolvidas três Iniciações Científicas – IC. As IC tiveram por objeto de estudo a Escola Itinerante e se intitularam respectivamente: “Escola Itinerante do MST: história, políticas e práticas”; “Escola Itinerante: um contraponto a escola capitalista” e “Os ciclos de formação humana e as Escolas Itinerantes do MST”.

Durante a atuação como extensionista, estudante de graduação e pesquisadora por meio da Iniciação Científica e mestranda fui me inserindo nas instâncias e discussões do Setor⁶ de Educação⁷ do MST, onde passei a contribuir na Frente de Formação de Educadores do MST - PR por cerca de quatro anos, de 2012 a 2015. Essas atividades de militância também constituíram de forma bastante rica minha formação como ser humano e instigaram nos estudos. Além da participação na Coordenação Política Pedagógica (CPP) da Turma Paulo Freire de Licenciatura em Educação do Campo, como tarefa do Movimento, também participei de vários Encontros de Educadores.

Nos anos de 2014 a meados de 2016, também contribuí no CPP da Especialização em Educação do Campo na UNIOESTE *campus* de Foz do Iguaçu, numa parceria entre a Universidade e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do PRONERA. Essa tarefa me aproximou ainda mais da experiência de construção curricular das escolas vinculadas ao Movimento no Paraná, visto que a especialização se efetivou como um processo de formação continuada para os Coletivos Pedagógicos das escolas do MST – PR na construção do experimento⁸ dos complexos de estudo⁹.

⁶ De acordo com a página eletrônica do MST, o Movimento organiza-se por setores para encaminhar tarefas específicas. Os setores articulam as demandas internas e externas ao Movimento e são organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado. (MST, 2020). Os setores constituem-se por meio de um coletivo de militantes que possui a tarefa de orientar, discutir e encaminhar questões específicas do Setor de trabalho ao qual se vinculam em diálogo com os demais setores, quando necessário. Em 2011, Verdério indicava que “o MST tem instituído em sua estrutura orgânica (...) [o] Setor de Frente de Massa; Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Setor de Educação; Setor de Formação; Setor de Finanças; Setor de Saúde e Setor de Comunicação e Cultura” (VERDÉRIO, 2011, p. 114), acrescentamos ainda o Setor de Gênero que deixou de ser Coletivo e se consolidou como Setor em período posterior a 2011, e também existem atualmente dois outros Coletivos: Coletivo da Juventude e Coletivo das Relações Internacionais.

⁷ O Setor de Educação é o coletivo de militante do MST que passa a se dedicar à tarefa da educação. Em cada Estado, o Setor de Educação é organizado conforme a realidade e as demandas concretas. No Estado do Paraná, o Setor de Educação organiza-se e efetiva distribuição de tarefas por frentes de trabalho, sendo elas: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio. Educação de Jovens e Adultos; e Formação de Educadores. (VERDÉRIO, 2011, p. 114). Existem, também, vários outros setores que aglutinam militantes em torno de outras tarefas como o Setor de Saúde, o Setor de Gênero e o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, que serão citados no decorrer deste trabalho.

⁸ “Trata-se de um experimento porque se busca, em uma situação específica, e envolvendo um número pequeno de escolas, dar um tratamento diferenciado (reflexivo, analítico, científico) a um conjunto de processos interligados que estão sendo desenvolvidos a partir de um planejamento coletivo, discutido entre elas. Esse tratamento é necessário para que práticas, necessariamente locais ou particulares, possam gerar teorizações capazes de inspirar ou ser referência para pensar outras práticas, em outros lugares” (SAPELLI, FREITAS, CALDART, 2015, p. 14).

⁹ Se refere a construção curricular dos complexos de estudos por algumas escolas do Estado do Paraná, vinculadas ao MST. A construção desta proposta se inspira em uma releitura crítica da construção dos complexos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Enquanto construção curricular, os complexos de estudos “articulam em si, ao mesmo tempo, trabalho, conhecimento das bases das ciências e das artes (na forma de conteúdos e objetivos de ensino), processo de auto-organização dos estudantes, métodos

Foi nesse período que contribuí em uma das equipes que organizou o “VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná”, realizado em 2015 como evento preparatório ao II ENERA. Nesse encontro também estive envolvida na socialização de uma das experiências¹⁰ do MST-PR, referente à prática educativa da Especialização mencionada – experiência essa que não foi apresentada no II ENERA. Além de contribuir em uma das equipes, também participei dos grupos de trabalho que socializaram as dez experiências que são analisadas neste estudo. Concomitantemente à organização e participação do Encontro Estadual, colaborei na organização do Caderno de Experiências que publicou os relatos escritos das práticas educativas socializadas no Encontro a nível de Estado, mencionado acima.

No ano de 2015, participei do II ENERA, integrando a comitiva do Estado do Paraná, onde pude participar do encontro como um todo e assisti as socializações de um dos grupos de trabalho, em que foram apresentadas algumas das noventa e cinco práticas educativas mencionadas anteriormente.

O ano de 2016 foi marcado pela entrada no Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, na UNIOESTE, motivo pelo qual esta tese é apresentada. Tive como objeto de estudo inicial a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como Universidade pública, gratuita e popular, em especial a experiência da participação da comunidade regional na relação com o *campus* de Laranjeiras do Sul - PR. Destaca-se que a estrutura física do *campus* universitário foi construída dentro de um assentamento da Reforma Agrária do MST. Naquele período, como servidora da UFFS, muitas questões me instigavam para pesquisar o espaço de trabalho, pois percebia o acesso à escolarização em nível superior para os povos do campo que agora podiam não apenas ter acesso aos estudos em um município bastante pequeno e interiorizado no espaço do campo, mas, também percebia que algo se dava para além do acesso à escolarização: os sujeitos do campo poderiam participar das instâncias da Universidade de modo paritário, o que era algo bastante inovador e me movimentou a elaborar um projeto de pesquisas com tal recorte.

específicos de ensino das disciplinas envolvidas no complexo e práticas de avaliação do conjunto das dimensões trabalhadas em cada período de estudos” (SAPELLI, FREITAS, CALDART, 2015, p. 14). Para aprofundamento, indicamos a leitura de Sapelli (2013).

¹⁰ Se refere a experiência “Curso de Especialização em Educação do Campo (UNIOESTE/INCRA/MST) e a formação dos Coletivos Pedagógicos das Escolas Itinerantes do MST no Paraná” (SILVA, BAHNIUK, MARTINS, 2015). A experiência foi apresentada juntamente com outras vinte e cinco experiências que integraram o Encontro, das quais, dez foram socializadas no II ENERA. A experiência da Especialização foi socializada em parceria com Valter de Jesus Leite e Caroline Bahniuk, contando com a contribuição de Fernando José Martins na escrita do relato. Naquele período, os quatro estavam envolvidos com a efetivação da Especialização mencionada.

No mesmo ano de 2016, fui chamada para assumir um concurso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como servidora docente do Centro de Formação de Professores (CFP), no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias. A mudança de local de moradia para outro Estado impossibilitou a continuidade daquela pesquisa proposta inicialmente, pois a coleta e a produção de dados tornou-se dificultosa. Em meio a atividades acadêmicas e de militância, em 2017, participei de um Seminário bastante importante para a construção desta tese, o qual apresentaremos com mais detalhes no decorrer dos capítulos, qual seja, o “Seminário Pedagogia Socialista – legado da Revolução Russa de 1917 e desafios atuais”, em que o MST consolidou um momento de reflexão coletiva sobre os legados da Revolução Russa e os desafios de construção da Pedagogia Socialista na atualidade. Naquele momento, porém, ainda não lidava com tal recorte na tese.

Ao término dos créditos de disciplinas no curso de doutoramento, em diálogo com o orientador assumi o desafio de estudar as fronteiras na educação. Qualifiquei o texto no último dia do mês de julho de 2019. Após as indicações da banca, optei por redimensionar o trabalho.

O exercício de reelaborar o objeto de pesquisa, os objetivos, as leituras, fichamentos e sínteses só foi possível porque já possuía uma vivência e estudos anterior a esse momento. A necessidade tardia de redimensionar a pesquisa fez com que, dentre outros elementos, o tempo se impusesse como um empecilho bastante desafiante. Cabe salientar que em fevereiro daquele ano tivemos acesso ao material do II ENERA. Foi nesse contexto que nos dispusemos a analisar as práticas educativas do MST, tendo em vista a relação entre Pedagogia do Movimento e Pedagogia Socialista.

Da apresentação dos capítulos

No primeiro capítulo **A transformação social e a educação: a Pedagogia Socialista e suas dimensões centrais** discorremos sobre a transformação social e o papel da educação rumo ao socialismo, perpassamos uma breve apresentação sobre os conceitos de formação social e modo de produção, bem como abordamos a possível e necessária transformação social radical, a partir das discussões que constituem o socialismo científico, diante da constatação da encruzilhada entre “socialismo ou barbárie”. Nesse capítulo, também apresentamos a nossa compreensão acerca da Pedagogia Socialista e as dimensões centrais da

mesma, a partir de Bahniuk (2015), que indica como dimensões centrais da Pedagogia Socialista a radicalização do público; a formação omnilateral; o trabalho; a atualidade e as lutas da classe trabalhadora; o conhecimento e auto-organização dos educandos e a formação de coletivos.

No segundo capítulo, denominado **O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social**, apresentamos brevemente esse movimento social e as discussões acerca da educação que envolvem seu projeto educativo. Dialogamos com algumas pesquisas que já estudaram a educação no MST apresentando suas bases e, ainda, a existência do Movimento como sujeito educativo. Nesse capítulo também realizamos um comparativo entre três sínteses da Pedagogia do Movimento e suas matrizes: luta social, organização coletiva, trabalho, cultura e História. Para tal, baseamo-nos, em especial, em duas elaborações que expressam a materialidade de construção da Pedagogia do MST, a elaboração de Caldart (2000,2004) e do MST (2013) e, ainda, no verbete “Pedagogia do Movimento” no “Dicionário de Educação do Campo” (CALDART, 2012). Ao comparar as sistematizações evidenciamos continuidades e transformações que expressam a elaboração histórica da Pedagogia do Movimento.

No terceiro capítulo, intitulado **A materialização da Pedagogia do Movimento nas práticas educativas do MST: as experiências socializadas no II ENERA**, retomamos brevemente o histórico do I e do II ENERA e apresentamos nossa síntese sobre as questões centrais que perpassam as noventa e cinco práticas educativas socializadas no II ENERA, bem como, limites e potencialidades das mesmas. Organizamos nossa exposição pelas temáticas: Infância no MST; Diferentes linguagens artísticas e arte na formação dos Sem Terra; Juventude; Trabalho e auto-organização; Educação de Jovens e Adultos; Agroecologia na escola; Agroecologia em outros espaços educativos; Centros de Formação do MST; Escolas da Educação Básica; Formação de educadores; Coletivo de mulheres; Direitos humanos; Cultura Afro Camponesa; Saúde Popular e Assistência Técnica. Finalizamos esse capítulo evidenciando que as práticas educativas socializadas expressam a materialidade da ocupação da escola, por meio das matrizes da luta social, da organização coletiva, do trabalho, da cultura e da História, como matrizes formativas da Pedagogia do MST. A partir dessa primeira aproximação com as práticas educativas, compreendemos a centralidade da Reforma Agrária Popular para o MST.

No quarto capítulo **A expressão das dimensões centrais da Pedagogia Socialista nas práticas educativas do MST-PR socializadas no II ENERA**, realizamos a análise das dez

práticas educativas do MST-PR socializadas no II ENERA, com vistas a aprofundar a compreensão sobre as relações entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista, identificando convergências entre ambas. Nesse capítulo dedicamo-nos a compreender como as dimensões centrais da Pedagogia Socialista evidenciam-se na análise das experiências específicas do Estado do Paraná, destacando alguns dos avanços, das contradições, das perspectivas e dos desafios que se apresentam nos processos educativos desenvolvidos no contexto do MST e que se colocam na perspectiva da educação contra-hegemônica.

1 A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA SOCIALISTA E SUAS DIMENSÕES CENTRAIS

“Conclamamos nossos e nossas camaradas de luta e de projeto para juntos transformarmos as graves contradições deste momento histórico em lutas coletivas na direção das transformações necessárias para construção da futura república socialista do trabalho.”

(Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA – 2015)

Neste capítulo, apresentamos alguns pressupostos importantes para compreendermos a transformação social e o papel da educação neste contexto de necessária transformação social, partindo das indicações de Marx e Engels para a educação da classe trabalhadora. Apresentamos a Pedagogia Socialista como um esforço teórico-prático, como uma pedagogia construída pela e para a classe trabalhadora e seus elementos centrais que se relacionam à omnilateralidade, ao materialismo histórico-dialético e à relação trabalho-educação. Cabe a este capítulo apresentar as dimensões centrais da Pedagogia Socialista sistematizadas por Bahniuk (2015): a formação omnilateral; o trabalho; a atualidade e as lutas da classe trabalhadora; o conhecimento e auto-organização dos educandos e a formação de coletivos.

1.1 ENTRE O CAPITALISMO E O SOCIALISMO: ALGUNS PRESSUPOSTOS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A discussão sobre a Pedagogia Socialista respalda-se na possível e necessária transformação social, na negação do capitalismo e sua superação por meio da construção do socialismo. Nesse sentido, cabe trazer à tona uma breve sistematização sobre os conceitos de modo de produção e formação social que fundamentam nossa discussão.

Evidencia-se nesta tese uma forte centralidade da categoria trabalho, pois é por meio de como ele se efetiva em cada período histórico e sociedade que se constituem todas as relações humanas e sociais. Ao discorrermos sobre o capitalismo e o socialismo, destaca-se o trabalho como elemento central calcado na dialética exploração *versus* libertação.

Inicialmente, cabe o adendo para a observância conceitual de que ambos os projetos de sociedade, capitalismo e socialismo, constituem-se modos de produção, referindo-se não apenas a *o que* produz a humanidade, mas sobretudo *como* a humanidade produz, por meio de quais relações se realiza a produção e reprodução da vida. Segundo Marx e Engels, o

[...] modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem (MARX, ENGELS, 2007, p. 87).

Para caracterizar um modo de produção na perspectiva marxiana é essencial compreender a existência de ao menos três estruturas, sendo elas a econômica, a jurídico-política e a ideológica. Althusser (1980) define os modos de produção como totalidades articuladas de economia, política e ideologia. Conforme salienta Marx, a estrutura econômica é determinante em última instância.

Na busca por definir modos de produção, faz-se importante reconhecer as relações de produção que o constituem e ainda desvendar

[...] as características essenciais dessas relações sociais de produção; como estão distribuídos os meios de produção (propriedade dos meios de produção); como se dá a apropriação do que é produzido; como estão dispostos os humanos nessas relações sociais de produção (as classes sociais); a forma de Estado e de todo o aparelho jurídico-político derivado dessas relações e essenciais para a reprodução, bem como as representações ideológicas que permitem até certo ponto a coesão social (BARROS, 2019, p. 07).

É importante destacar que as teorizações construídas sobre os modos de produção, em nosso entendimento, seja ele capitalista, escravista, comunal, socialista ou comunista constituem teorias sobre modos de produção que já existiram na história da humanidade, bem como, de modos de produção que existem como possibilidade a ser construída.

O modo de produção, tomado como conceito abstrato, possui dois aspectos intrinsecamente relacionados: as forças produtivas e as relações de produção, as primeiras expressam a relação entre os homens e a natureza, e as últimas indicam as relações de produção, como os homens se relacionam entre si no processo de produção dos bens materiais.

Nesse sentido, o modo de produção diz respeito às formas produtivas e relações de produção existentes que determinam, em última instância, o modo como a vida é produzida e reproduzida.

Dessa forma, cabe a distinção entre os conceitos de modo de produção e formação social. Esse primeiro constitui-se

[...] um objeto abstrato-formal que, no sentido rigoroso do termo, não existe na realidade. Os modos de produção capitalista, feudal, escravagista, constituem igualmente objetos abstrato-formais, visto também não possuírem essa existência. De fato, existe apenas uma formação social historicamente determinada, isto é, um todo social – no sentido mais vasto – num dado momento de sua existência histórica (POULANTZAS, 1971, p. 09).

Por ser objeto abstrato formal, o conceito de modo de produção permite a construção de teorizações sobre os modos de produção e reprodução da vida existentes em outros períodos históricos, sobre o modo de produção hegemônico mundialmente nos dias de hoje, bem como, teorizar sobre a necessidade e possibilidade histórica de outros modos de produzir a vida humana na terra.

É sabido que “Marx concebeu os modos de produção como sistemas dotados de estrutura própria e de leis específicas”. Ele “elaborou sua própria ideia da lei vigente na esfera da sociedade humana como lei tendencial” (GORENDER, 2000, p. 26;27). Assim, a história constrói-se a partir de variadas formas, não segue padrões rígidos como se poderia conceber as leis, por exemplo, mas por leis tendenciais, derivando tanto da possibilidade quanto da necessidade (GORENDER, 2000, p. 27).

Tomamos como pressuposto essa diferenciação entre modo de produção e formação social, afinal “[...] se as teorias dos modos de produção se constituem em objetos abstrato-formais, as formações sociais são objetos reais-concretos, originais sempre porque são singulares” (POULANTZAS *apud* BARROS, 2019, p. 19).

As formações sociais são formas históricas dos modos de produção, são construídas em determinado tempo e espaço por determinados sujeitos e relações.

Uma formação econômico-social é um modo de produção historicamente definido que encarna a unidade entre as forças produtivas e as relações de produção em conjunto com as concepções políticas, jurídicas, religiosas, artísticas e filosóficas e as instituições da sociedade que correspondem a essas relações (PLATKÓVSKI; TITARENKO, 1954, p. 01).

À vista disso, a obra *O Capital*, escrita por Marx durante mais de uma década e publicada em 1867, “[...] é a mais profunda investigação de uma formação social” (GORENDER, 2000, p. 11). Ao evidenciar as características e leis do capitalismo a partir da formação social da Inglaterra do séc. XIX, Marx demonstra que esse modo de produção define-se como construção humana histórica e, dessa forma, não se configura naturalmente eterna como acreditaram e acreditam muitos. Mas, como as outras formações sociais, a capitalista pode ter existência limitada no tempo, evidenciando, assim, a história em aberto, não fechada, questionando a crença no capitalismo como mais alto nível de desenvolvimento e único possível. Marx demonstra que ele nem sempre existiu e, enquanto construção humana, poderá ser superado.

Ao compreender e explicar como o capital e sua lógica de lucro funcionam, Marx chama-nos a atenção desde aquele período sobre outras possibilidades históricas em termos de sociabilidade humana, o que implica pensarmos a transformação social em um período de ruptura e transição para outro modo de produzir a vida. Naquele período, ele mesmo se engajou nas lutas da classe operária enquanto militante, buscando cientificamente superar os autores do conhecido socialismo utópico, rumo ao socialismo científico.

Embora a revolução social, com vistas ao socialismo e comunismo, não seja iminente, ela é atualíssima. Trazemos, aqui, um excerto de Boito (2002) ao prefaciar a obra de Martorano (2002) *A burocracia e os desafios da transição socialista*. Ao discorrer sobre a necessidade e importância de uma teoria de transição da sociedade capitalista a sociedade socialista, tal transição é compreendida como algo complexo:

Questão complexa, importante, mas que, infelizmente, não tem merecido atenção nos últimos anos. Alguns teóricos não consideram procedente a proposta de elaboração de uma teoria da transição ao socialismo; negam a possibilidade ou a necessidade de tal teoria. Assumem uma posição marcada pelo empirismo e pelo voluntarismo, segundo a qual, a luta e a situação concreta de cada país é que definirão os rumos a serem seguidos na construção do socialismo. Dessa perspectiva, uma teoria seria um esquematismo danoso. Justamente por serem empiristas, confundem a teoria marxista da transição – que é um modelo abstrato e necessário, embora insuficiente, para guiar a ação revolucionária de construção do socialismo – com uma plataforma política que seria proposta, sem modificações, para qualquer tempo e lugar (BOITO, 2002, p. 11).

É fato que se o socialismo não é uma decorrência “natural” do capitalismo, ele precisa ser construído e, nesse sentido, apregoa-se a importância de teorizar sobre os processos de transformação social, de transição na construção da sociedade socialista. Assim como a

existência humana, a transformação social também não é garantida pela natureza, ela precisa ser produzida, essa produção é caracterizada como fruto do trabalho, do agir dos homens sobre a natureza para transformá-la, em outras formações sociais, em outros modos de produzir a vida, em outras formas de trabalhar, de se relacionar e de se educar. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que também se faz necessário compreender qual o papel da educação nesse contexto de necessária transformação, em que é imprescindível considerar a análise da conjuntura de cada momento histórico como ferramenta que reflete sobre a ação efetivada e orienta novas ações.

1.2 A NECESSIDADE DO SOCIALISMO CIENTÍFICO: A SOCIEDADE VOLTADA AO SOCIAL

Assim como Haddad (1998), compreendemos que o socialismo não é um desdobramento lógico do capitalismo, embora seja uma possibilidade objetiva. Dessa forma, não cabe qualquer tipo de “crença” no socialismo como sistema necessariamente sucessor ao capital, uma vez conhecida a evidência científica do “socialismo ou barbárie” termo cunhado por Rosa Luxemburgo. Tanto o socialismo como a barbárie colocam-se no campo das possibilidades, por isso a contingência de pensar uma Pedagogia Socialista que esteja vinculada aos processos de transformação da sociedade e em contraposição a uma Pedagogia do Capital que tem como perspectiva anunciada a “barbárie”. O socialismo coloca-se no terreno da possibilidade, onde se vislumbram relações mais “igualitárias” entre os seres humanos em sua totalidade. Portanto, cabe reiterar que a transição da sociedade do capital à sociedade do social constitui-se no terreno científico do vir a ser, do devir histórico possível.

A origem das contradições que podem ser tensionadas nesse sentido estão na relação antagônica entre capital e trabalho como característica essencial do capitalismo. Coadunamos com Mézáros ao afirmar que “[...] o alvo da transformação socialista é superar o poder do capital” (MÉSZÁROS, 1995, p. 130), uma vez que ele é muito mais profundo e complexo do que o capitalismo.

O autor exemplifica, demonstrando que se a expropriação do capitalista for realizada por meios revolucionários com intervenção no plano da política em determinado país, pode-se afirmar que o capitalismo foi abolido naquele país, mas não se pode afirmar que o poder do capital foi substancialmente abalado com essa expropriação. O poder do capital está muito

além do capitalismo; ele constrói-se por meio da divisão do trabalho que pode continuar existindo de forma intacta, mesmo com a expropriação dos capitalistas, subsistindo à estrutura hierárquica de comando do capital (MÉSZÁROS, 1995).

A luta contra o sistema do capital coloca-se como necessária, a partir da compreensão de que

[...] como um modo de controle reprodutivo societário, deve seguir a qualquer custo sua própria lógica, correspondente a suas determinações estruturais objetivas. A direção auto-expansiva do capital não pode refrear a si mesma em virtude de alguma consideração humana, [...]. Ao contrário, a lógica do capital é caracterizada pela destrutividade autovantajosa, uma vez que tudo que se encontra no caminho do cruel impulso expansivo do sistema deve ser naturalmente varrido ou esmagado, se preciso (MÉSZÁROS, 2007, p. 19).

Como explanado, a lógica da acumulação dá-se à revelia dos bens naturais e das necessidades humanas da maioria da população. Ao se referir às características do capitalismo, Boron colabora ao pontuar

As características predatórias de um modo de produção, o capitalista, que, ao conceber os homens e as mulheres, e a natureza, como meras mercadorias, como valores de uso que, ao se mercantilizarem, se transformam em fontes inesgotáveis de lucros, põe em perigo a sobrevivência da espécie em nosso planeta (BORON, 2010, p. 40-41).

A destruição da natureza e as implicações da mesma para a sobrevivência humana são assuntos que precisam ser discutidos em prol de uma alternativa social além do capital. Mészáros sinaliza que “[...] o conceito de para além do capital é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2014, p. 62).

A análise científica do capitalismo e do sistema do capital, que fazem conviver ciclos perenes de desperdício e escassez, remetem-nos a questões humanitárias, sociais, ambientais e ecológicas que demandam a luta socialista. Nesse sentido, ela vem sendo construída desde que se compreendem as mazelas desumanas do capital sob a vida dos trabalhadores assentadas sobretudo na exploração do homem sobre o homem através do trabalho.

A barbárie está colocada como possibilidade concreta, posta na continuidade do capitalismo. Contudo, é importante registrar, ainda, a característica intrínseca do capitalismo

que produz crises para sua manutenção, por isso, não é automática a superação do capitalismo apenas a partir da crise. Isso evidencia a necessidade de processos intencionais de transformação, de se colocar intencionalmente rumo à construção do socialismo, o que, no campo educacional, passa por refletir e colocar em prática ações concretas, dentre elas, as amparadas na Pedagogia Socialista.

O socialismo, em nosso entendimento, estabelece-se como alternativa, como possibilidade e necessidade histórica. Como necessidade, se analisarmos minimamente as condições extremamente desiguais de vida entre os seres humanos sob o capital, e como alternativa/possibilidade, como algo que pode ser construído, não como algo dado logo após o capitalismo, mas como possibilidade existente, entre outras, a partir do tensionamento da luta de classes e da transformação social. Compreendemos, assim como Boron, que o capitalismo “[...] coloca a humanidade a beira da sua própria destruição, visto que é um sistema intrinsecamente injusto e irreformável” (BORON, 2010, p. 16)

A necessidade e a esperança de uma sociedade sem desigualdade social e exploração tem muitos anos de existência. Uma sociedade voltada ao social, com a propriedade e trabalho coletivos, além dos ditames do capital foi objeto de discussão entre os comunistas, os anarquistas, os social-democratas, os socialistas, os socialistas utópicos e os socialistas científicos. Por vezes, reformistas e revolucionários andaram lado a lado sob a mesma bandeira, a bandeira do socialismo. O Manifesto do Partido Comunista faz referência ao socialismo reacionário, ao socialismo conservador, ou burguês, e ainda, ao socialismo e ao comunismo crítico-utópicos (MARX; ENGELS, 1988).

É sabido que cada um desses termos indicados é representado por vários estudiosos e cabe o adendo importante sobre a historicidade em cada um desses termos, o comunismo, o socialismo em suas diferentes formas e a social-democracia, assim como qualquer termo possuem existência histórica no tempo. Considerando essa existência histórica que demarca o uso desses termos, vamos nos dedicar, neste item, à discussão do que se compreende por socialismo, visto que nos dedicamos ao estudo da Pedagogia Socialista neste trabalho.

No que diz respeito ao socialismo,

Suas raízes históricas [...] remontam [...] ao período da Guerra Civil inglesa (1642-1652), quando surgiu um movimento radical, conhecido como The Diggers (os Cavadores). Esse movimento teve em Gerrard Winstanley um brilhante porta-voz, cujas ideias correspondiam, sob muitos aspectos importantes, aos princípios fundamentais do socialismo tal como os conhecemos hoje. Outros destacados precursores foram Babeuf e sua Conspiração dos Iguais durante a Revolução Francesa, os grandes socialistas

utópicos ingleses e franceses (Owen, Fourier, Saint-Simon) [...] do início do século XIX, e os cartistas ingleses das décadas de 1830 e 1840, que foram os primeiros a incorporarem ideias socialistas de democracia, igualdade e coletivismo a um amplo e significativo movimento de massas de trabalhadores (BOTTOMORE, 1988, p. 531).

Ganham destaque na história do socialismo esses movimentos e autores reconhecidos como precursores do mesmo. Gerrard Winstanley, inglês do século XVII, escreveu o *The Law of Freedom in a Platform* [Um Programa para a Lei da Liberdade (1652)]. Nessa obra verifica-se o “[...] anticlericalismo, antimonarquismo e comunismo [...] [como] pontos centrais do pensamento político e religioso do autor e formam a base de sua proposta utópica” (MORAES, 2017. p. 01).

Já Babeuf, em 1796, no *Manifesto dos Iguais*, na Revolução Francesa, resgata que “Desde tempos imemoriais se vem repetindo hipocritamente: os homens são iguais. Mas desde há longo tempo que a desigualdade mais vil e mais monstruosa pesa insolentemente sobre o gênero humano” (BABEUUF, p. 01, 1796). Em cerca de quatro páginas, o documento fala da esperança da independência, da felicidade e da igualdade, e em sua parte final conclama: “Povo da França! Abre os olhos e o coração para a plenitude da felicidade; reconhece e proclama conosco a República dos Iguais” (BABEUUF, p. 03, 1796).

De acordo com Engels (1880), os três grandes socialistas utópicos foram Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen, entre os séculos XVIII e XIX. Um traço comum aos três é que não atuavam como representantes dos interesses do proletariado. Ao se referir aos três como fundadores do socialismo, Engels afirma:

Suas teorias incipientes não fazem mais do que refletir o estado incipiente da produção capitalista, a incipiente condição de classe. Pretendia-se tirar da cabeça a solução dos problemas sociais, latentes ainda nas condições econômicas pouco desenvolvidas da época. A sociedade não encerrava senão males, que a razão pensante era chamada a remediar (ENGELS, 1880, p. 03).

Em análise as obras daqueles autores, Engels indica que eles não se propõem a emancipar primeiramente uma classe determinada, mas, de uma vez só, toda a humanidade e “pretendem instaurar o império da razão e da justiça eterna” (ENGELS, 1880). São denominados socialistas utópicos por compreenderem ser possível instaurar uma sociedade ideal a partir do diálogo entre as classes sociais, ou seja, por mais que suas ideias fossem avançadas já para a época, incorreram na incompreensão acerca dos fundamentos da luta de classes e das possibilidades de transformação social. De acordo com Saviani “[...] na forma do

‘socialismo utópico’ as idéias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX, propondo a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação” (SAVIANI, 2011, p. 16-17).

Mészáros (2014), ao referir-se à experiência utópica de Owen, pondera que ela está condenada ao fracasso, “[...] pois, tenta conseguir o impossível: a reconciliação da concepção de uma utopia/liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital” (MÉSZÁROS, 2014, p. 31). Fica evidente o conformismo dessas propostas com os limites do capital, desenhando uma visão reformista, não revolucionária.

A partir do movimento de negação e de superação desse debate dos socialistas utópicos, no qual a produção de Marx e Engels teve papel determinante, o socialismo em sua versão tal como conhecemos hoje, derivado do movimento socialista moderno tem seu início afirmado em 1848, com a publicação do *Manifesto do Partido Comunista*. Naquele período, Marx e Engels realizaram rupturas com a perspectiva utópica concebida até então, e, hoje, são reconhecidos pela construção do socialismo científico, que considera a luta de classes e a revolução social como condições para construção de outra sociedade.

Segundo Saviani (2011), a superação do socialismo utópico por Marx e Engels só é possível porque Marx consegue captar o modo de produção capitalista em seus nexos, conhecendo sua estrutura interna, que ainda não havia sido explicada. Esse foi o subsídio que permitiu construir o que denominamos de socialismo científico.

Desse modo, a transformação social coloca-se, ainda hoje, como pauta necessária para diversos movimentos, partidos e organizações que têm em seu horizonte o socialismo. Para Marx e Engels, o socialismo é, antes de qualquer outra coisa, “[...] uma negação do capitalismo, que desenvolveria sua própria identidade positiva (o comunismo) através de um longo processo revolucionário no qual o proletariado transformaria a sociedade e, com isso, transformaria a si mesmo”. (BOTTOMORE, 1988, p. 531). Esse longo processo efetiva-se, inicialmente, por meio do socialismo, a partir de um período histórico de transição, que separa a sociedade capitalista da sociedade comunista. Marx sintetiza:

Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista - continua Marx - situa-se o período de transformação revolucionária da primeira para a segunda. A esse período corresponde um outro, de transição política, em que o Estado não pode ser outra coisa senão a ditadura revolucionária do proletariado (MARX, 2012, p. 33).

Nesse bojo, Marx indicou o socialismo como sistema em que a propriedade dos meios de produção é social, uma sociedade transitória que pode perdurar por muito tempo entre suas contradições. Como pontua Boron (2010, p. 47), seria “[...] a introdução de uma alternativa racional e consciente”, que poderia desembocar, ou não, no comunismo, compreendido como “[...] movimento real que anula e supera o estado de coisas atual” (MARX, ENGELS, 2007, p. 20).

Na mesma direção, aponta Mészáros ao indicar que o processo de transformação socialista “[...] deve abarcar todos os aspectos da complexa inter-relação materialmente fundada entre capital, trabalho e Estado” (MÉSZÁROS, 2007, p. 25) superando as apreensões que destacam apenas a negação do capitalismo e a destruição do Estado, é preciso construir estratégias concretas.

Em tal perspectiva, pensar a construção de uma sociedade não capitalista a partir do socialismo no período mais contemporâneo demanda estratégias que deem conta de tensionar e se contrapor a dois elementos centrais e imbricados nos dias atuais: o neoliberalismo e o imperialismo, em suas relações com o capitalismo e com o capital.

Boron (2010) traz contribuições nesse debate, ao abordar a construção do socialismo do século XXI, e, nesse intuito, coloca-se a refletir sobre uma alternativa pós-neoliberal onde aponta para um panorama de iniciativas “concretas, viáveis, possíveis e imprescindíveis” que poderiam ser tomadas por governos, nesse caso, da América Latina, buscando defender os interesses dos diferentes sujeitos explorados e oprimidos. Nesse panorama, ele inclui: a reconstrução do Estado; a anulação da dívida externa; a instituição de políticas de combate à pobreza, não aos pobres; a reforma tributária; a revitalização de uma política de investimentos públicos, a reforma agrária; e a reconstrução dos marcos regulatórios dos mercados”.

Além de apresentar a clareza sobre a complexidade que envolve o tema, o autor indica que, certamente, a reação de classes e grupos sociais dominantes não seria pequena, que se utilizariam não apenas da hegemonia ideológica considerando, por exemplo, os meios de comunicação, mas, sem dúvida, de muita violência para “frustrar qualquer tentativa transformadora” (BORON, 2010, p. 89) por menor que seja. O que reafirma a compreensão de que as rupturas são violentas, ou não as são. Infelizmente, encontramos-nos bastante longe de quaisquer uma dessas iniciativas em nosso país, voltado nesses últimos governos, a políticas cada vez mais alinhadas ao neoliberalismo e que, no governo atual, volta-se cada vez mais à submissão ao capital internacional, ao entreguismo e ao combate aos pobres.

Ao se referir à construção socialista do século XXI, o autor indica que “[...] as formas específicas que assumirão sua construção serão muito variadas e resultantes da luta dos povos” (BORON, 2010, p. 91), ou seja, de diferentes sujeitos explorados e oprimidos em luta, em luta de classes, motor da história. A construção do socialismo do século XXI implica: “[...] uma visão ampla, abrangente, reconciliada com as necessidades urgentes da conjuntura que exige a unificação de todas as forças sociais oprimidas e exploradas pelo capitalismo e não sua dispersão em um arquipélago de organizações políticas e sociais” (BORON, 2010, p. 116).

Dessa forma, traçar considerações sobre o conceito de socialismo implica compreender que se trata de um debate de caráter prospectivo que só se efetiva por meio da transformação social a partir de um amplo processo de rupturas que visa a destruir o poder do capital. Nesse processo, a educação expressa-se como elemento importante que endossa a luta, por meio da construção de experiências contra-hegemônicas, com vista ao delineamento de uma nova forma de organização social, baseada na associação livre entre trabalhadores e trabalhadoras.

Ao refletir sobre a tarefa de construção de uma Pedagogia Socialista, Frigotto pondera que essa tarefa indica um triplo pressuposto, destacado a seguir:

Primeiro, para que o socialismo se constitua, é condição necessária o fim da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção que plasmam relações sociais de exploração de seres humanos sobre outros seres humanos. Segundo, é que a superação do modo de produção capitalista e a construção da sociedade socialista guardam particularidades históricas em diferentes formações sociais. Conseqüentemente, a construção da sociedade socialista e os processos de formação humana e de educação escolar nela constituídos e, ao mesmo tempo, constituintes, não se plasmam sobre modelos. Por fim, o terceiro pressuposto é de que a construção da sociedade socialista está em curso, gesta-se e desenvolve-se na luta de classes (FRIGOTTO, 2017, p. 208).

Assim, é no movimento contraditório do real que é possível conceber a transformação social e colocar-se na direção de construção de processos educativos para além da sociabilidade burguesa. Como afirma Mészáros (2005), “é preciso romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2014, p. 27). Então, cabe debruçarmo-nos sobre a concepção de educação que está atrelada à concepção socialista de sociedade e a luta por ela. Conceber um modo de produção socialista e agir em prol de sua edificação como formação social faz-se a

partir de alguns pressupostos acerca de que sociedade se quer construir e, sobretudo, de que seres humanos se quer formar. Demanda compreender qual a concepção de educação intencionaliza a formação dos sujeitos nessa direção. É sobre essa questão que nos envolvemos nos próximos itens.

1.3 DA CLASSE TRABALHADORA E PARA A CLASSE TRABALHADORA: A PEDAGOGIA SOCIALISTA

Comprendemos a Pedagogia Socialista como uma pedagogia (teoria pedagógica) construída pela e para a classe trabalhadora, voltada para a construção de esforços teóricos e/ou práticos de construção de uma outra ordem social (o socialismo). Essa concepção embasa-se na ontologia materialista que compreende a essência humana como histórica; no materialismo histórico-dialético como método de estudo e compreensão da realidade; na formação omnilateral, que afirma a formação do ser humano em suas diferentes dimensões; nas lutas pela emancipação da classe trabalhadora calcadas na luta de classes; no trabalho como princípio educativo (associado a escola ou não) e na construção de práticas coletivistas baseadas na auto-gestão/auto-organização. Apesar da Pedagogia Socialista não se reduzir ao âmbito escolar, cabe salientar que boa parte do acúmulo produzido envolve experiências escolares.

Afirmamos, ainda, que a Pedagogia Socialista representa o esforço teórico-prático, por meio da práxis pedagógica no campo educacional, de superação das explorações e opressões existentes sobre o humano e sobre a natureza, mas que se acentua na compreensão de que essas transformações em relação aos seres naturais e sociais dependem de transformações estruturais na sociedade. Essa concepção ampliada permite-nos compreender, como experiências da Pedagogia Socialista, não apenas as que se desenvolvem em períodos revolucionários, mas também as que se colocam nessa direção em meio às contradições da sociedade capitalista atual, na perspectiva de sua transformação e superação.

A elaboração acerca da Pedagogia Socialista dá-se a partir da negação do caráter burguês dos processos educativos e coloca-se no terreno da superação. E, nesse sentido, a educação socialista “[...] passa a ser entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Vários são os trabalhos que tecem o fio condutor entre as poucas, mas bastante indicativas referências que Marx e Engels têm em suas obras acerca da educação e do que se

constitui o gérmen da educação do futuro. Manacorda (2010) dedica diversas páginas de seu livro *Marx e a Pedagogia Moderna* para analisar os diferentes textos em que os autores fazem indicações acerca das questões relacionadas à educação e ao ensino, tecendo um fio condutor entre as principais menções indicadas nos textos.

Os textos e excertos de Marx e Engels indicados por Manacorda em ordem cronológica são destacados em três períodos. O primeiro deles, de 1847-1848, engloba os textos *Os princípios do comunismo* e o *Manifesto do Partido Comunista*. No primeiro, Marx e Engels já indicam a necessidade da “instrução a todas as crianças” e a “instrução e trabalho de fábrica vinculados” (MARX, ENGELS, 1948, p. 270, *apud* MANACORDA, 2010, p. 40). As ideias presentes, rascunho elaborado por Engels e publicado como *Os princípios do comunismo*, é retomado mais tarde no *Manifesto do Partido Comunista*, no qual os autores sintetizam: “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material” (MANACORDA, 2010, p. 44).

Outro período demarcado por Manacorda compreende os anos de 1866-1867. Nesse período, inserem-se *As instruções aos delegados* e *O Capital*. Segundo Manacorda, no texto *As instruções aos delegados*, Marx “[...] atinge, pela primeira vez, uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista” (MANACORDA, 2010, p. 48)

Por ensino entendemos três coisas:

Primeiro: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios domiciliares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MANACORDA, 2010, p. 48, grifos nossos).

São explícitas nas referências a Marx e Engels a gratuidade do ensino, ao vínculo com o trabalho e à articulação do ensino em seus aspectos intelectual, tecnológico e físico. *Instruções aos delegados* é o texto que apresenta uma das importantes sínteses acerca da contribuição de Marx e Engels para pensarmos a educação não somente da classe trabalhadora, mas a educação voltada a outra construção social, que demande a transformação

social, o que compreendemos como gérmen da educação do futuro, tendo o socialismo e o comunismo como horizonte.

A vinculação do ensino com o trabalho produtivo também é reafirmada em *O Capital*. Nessa elaboração, Marx analisa e explica o funcionamento do capital. É possível apreender indicações acerca dos processos educativos a serem intencionalizados. Com tal perspectiva, Marx faz referência à produção de homens plenamente desenvolvidos, como aponta Manacorda: “Quando Marx fala, em *O Capital*, de um único método para produzir esses homens, ele exclui assaz e decididamente a validade de qualquer outra forma histórica de ensino que não seja aquela do futuro, associada ao trabalho produtivo” (MANACORDA, 2010, p. 51).

O terceiro período indicado por Manacorda volta-se para o ano de 1875, quando temos outro texto bastante marcante, *A crítica ao Programa de Gotha*, no qual são visualizados princípios fundamentais a partir do questionamento de Marx ao saber que o Partido Operário Alemão exigia “Educação popular geral e igual a cargo do Estado”, Marx contesta, argumentando: “Educação popular igual? O que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual [...] a educação pode ser igual para todas as classes?” (MARX, 2012, p. 37).

A explicitação do caráter de classe da educação a cargo do Estado é denunciada a medida em que indica a impossibilidade da educação ser igual a todos na sociedade de classes. Em síntese, podemos afirmar que, como contribuições da elaboração de Marx e Engels como constituintes basilares para a formulação teórico e prática da Pedagogia Socialista, expressam-se na necessidade de pôr fim à propriedade privada, de enfrentar a sociedade capitalista, reconfigurando a divisão do trabalho, eliminando a exploração, as opressões e a formação unilateral, dela decorrentes. Suas contribuições indicam ainda o caráter educativo do ensino aliado com a ginástica e com o trabalho e que essa transformação só pode ser realizada pelos homens em sua existência histórica, necessita ser produzida, não sendo obra da natureza.

Ao abordar como Marx e Engels superam as compreensões dos socialistas utópicos, Suchodolski, em *Teoria Marxista da Educação* sintetiza a concepção concreto-histórica da essência da educação para Marx e Engels:

Os problemas educacionais deixavam de ser questões das “categorias sagradas”, dos “ideais gerais da humanidade” da “natureza invariável humana”. Transformaram-se mais e mais em problemas históricos, problemas de uma época determinada, de um lugar determinado e de determinadas tarefas sociais. Os educadores não devem imaginar que podem

estabelecer arbitrariamente os ideais educativos. Devem compreender que sua atividade depende, principalmente nas etapas de desenvolvimento social determinadas, das relações materiais predominantes. Não se deparam nunca com uma “criança em si”, mas com uma criança de uma classe determinada, com uma criança que cresce sob determinadas relações sociais (SUCHODOLSKI, 2010, p. 53).

Émile Chanel em sua obra *Pedagogia e educadores socialistas* apresenta uma síntese acerca dos precursores da educação socialista e pondera que alguns pontos são comuns aos mesmos. Ao se referir à educação, o mesmo indica ser comum o entendimento de que:

Essa educação deve começar na primeira infância e prolongar-se durante tanto tempo quanto seja necessário para que nada se perca do que potencialmente cada indivíduo traz em si. Dever ser completa, integral, isto é, física, manual, intelectual, estética e moral. Uma educação pelo trabalho deve ir a par com a educação pelos livros: por trabalho deve-se entender-se o dos ofícios e das fábricas. A criança desenvolverá assim o corpo, aperfeiçoará os sentidos e as mãos, alargará o conhecimento que possui das coisas e da vida, desenvolverá a inteligência e o espírito crítico. Aprenderá, sobretudo a dignidade do trabalho manual e estará pronta para entrar nesta sociedade nova em que cada um será, ao mesmo tempo, operário e sábio, em que trabalho manual e intelectual estarão lado a lado (CHANEL, 1977, p. 07).

É visto que o trabalho possui centralidade na formação do indivíduo, por isso coloca-se como fundamento da educação do futuro, da Pedagogia Socialista, justamente porque tem centralidade na constituição histórica, social e econômica nos diferentes períodos históricos. Na proposição de uma educação voltada ao socialismo, a relação com o trabalho dá-se aliada a um processo de formação integral do ser humano.

A partir das indicações sintetizadas por Manacorda (2010) e Chanel (1977) estão sintetizados brevemente os princípios da educação e do ensino a partir da perspectiva de transformação social, na defesa de uma educação completa/integral, da gratuidade do ensino, da possibilidade e necessidade de vincular a educação ao trabalho, preconizando o ensino intelectual e a educação física, reconhecendo o caráter de classe e o papel contraditório do Estado na sociedade burguesa para a partir desses fundamentos construir ações rumo a uma

[...] fase superior da sociedade comunista, depois de ter desaparecido a servil subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, também a oposição entre trabalho espiritual e corporal; depois de o trabalho se ter tornado, não só meio de vida, mas, ele próprio, a primeira necessidade vital; depois de, com o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, as suas forças produtivas terem também crescido e todas as fontes manantes da riqueza cooperativa jorrarem com abundância — só então o horizonte estreito do

direito burguês poderá ser totalmente ultrapassado e a sociedade poderá inscrever na sua bandeira: De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades! (MARX, 2012, p. 28).

Tendo a luta pela transformação social como questão essencial e a sociedade comunista no horizonte, as indicações de Marx e Engels para a educação e o ensino inspiraram e inspiram diversos educadores e propostas pedagógicas. Suchodolski ao tratar de uma educação virada para o futuro, reflete a necessidade de

[...] uma tendência que assinale o caminho do futuro, por uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado atual das coisas que tenda a criar ao homem condições materiais tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa (SUCHODOLSKI, 2000, p. 102).

A pedagogia burguesa apontada por Suchodolski como limite a ser superado por uma pedagogia voltada para o futuro pode ser relacionada com a construção teórica de Neves (2005) acerca da pedagogia da hegemonia do capital. Em sua elaboração, a autora desvenda as estratégias burguesas atuais para diluir e mascarar a dominação de classes no Brasil contemporâneo, as estratégias de construção do consenso, de construção e manutenção da hegemonia em torno da sociabilidade burguesa, na qual a exploração permanece intocável. Segundo Neves:

Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). A estas estratégias de educação política denominamos pedagogia da hegemonia (MARTINS, NEVES, 2012, p. 540-541).

A Pedagogia do Capital, como pedagogia conservadora das relações capitalistas em curso, tem como objetivo principal “[...] a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo” (MARTINS, NEVES, 2012, p. 541). Nesse sentido, Bahniuk (2015) estabelece relações entre a elaboração de Neves (2012) e as compreensões sistematizadas por Mészáros (2005).

Ao corroborar com nossa compreensão, também estabelecemos essa relação, pois, ao se referir à educação escolar, Mészáros aproxima-se do entendimento de Martins e Neves (2012) ao afirmar que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2014, p. 35).

Nesse sentido, indo justamente na contramão, na contra-hegemonia da pedagogia de construção do consenso e da conformidade do capital, bem como da internalização dos valores burgueses, a construção de uma pedagogia “inspirada no socialismo” (CHANEL, 1977, p. 07) deve superar justamente essa percepção de construção de consenso e naturalização das relações sociais e explicitar o caráter de classe das mesmas sob o capitalismo, colada a superação da sociedade de classes rumo ao socialismo. Dessa forma, compreendemos a Pedagogia Socialista como uma pedagogia contra-hegemônica.

Nesse bojo de construção de uma pedagogia alinhada a uma concepção marxista de educação, colocada no campo da contra-hegemonia, é que se evidenciam na história humana mais recente experiências de práticas educativas que se unificam em torno do que compreendemos por Pedagogia Socialista. Nesse contexto, podem ser evidenciadas experiências que buscaram intencionalizar processos de formação humana “nos quais o homem é a medida de todas as coisas”, experiências atravessadas por limites, tensionamentos e contradições, mas que apresentam avanços quanto à formação humana. De acordo com Ciavatta e Lobo:

A elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica (CIAVATTA, LOBO, 2012, p. 561).

Experiências históricas de construção da Pedagogia Socialista efetivaram-se na URSS, em Cuba, no México e na Espanha, no decorrer do século XX, além da experiência da

Comuna de Paris, que demarcou diretrizes importantes. As experiências da Comuna, de Cuba e da URSS são mais conhecidas no terreno da esquerda, mas todas elas embasaram-se no acúmulo marxista e apresentam avanços no terreno da pedagogia pelo viés marxista. Não cabe a este trabalho apresentar cada uma delas. Indicamos, no entanto, que são experiências inspiradoras para os educadores marxistas brasileiros. No que tange aos estudos voltados ao MST, observa-se que a influência de autores da URSS é bastante marcante¹¹, por isso dialogaremos com os conceitos centrais dessa abordagem da Pedagogia Socialista no decorrer deste capítulo.

1.4 AS DIMENSÕES CENTRAIS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Para abordar as dimensões da Pedagogia Socialista pautamo-nos na elaboração feita por Bahniuk (2015). A mesma sintetiza as dimensões centrais da Pedagogia Socialista, a partir da análise de experiências escolares desde a dialética passado, presente e futuro¹². A autora aprofunda-se nas contribuições das experiências de Pedagogia Socialista Soviética (1917-1929) e na Comuna de Paris (1971), em particular a experiência escolar, num movimento de relacionar essas experiências escolares com experiências do presente, mais especificamente, voltando-se para a análise das escolas do MST nos estados do Paraná e Ceará, tendo por recorte a contribuição da escola para a construção da estratégia política do Movimento.

Cabe salientar que a autora (BAHNIUK, 2015), a partir da análise da experiência da Comuna de Paris e da experiência da Pedagogia Socialista Soviética, sintetiza como dimensões centrais da Pedagogia Socialista a radicalização do público, a formação omnilateral, o trabalho, a atualidade e as lutas da classe trabalhadora, o conhecimento, a auto-organização dos educandos e a formação de coletivos, que são também centrais para analisar as experiências escolares do MST por ela estudadas.

Em nosso entendimento, as duas experiências – Comuna de Paris e URSS – e as análises sobre as mesmas constituem-se como o que possuímos de mais avançado em termos de construção teórico-prática de uma Pedagogia Socialista. A Comuna de Paris representa o

¹¹ A influência cubana no que se refere à educação no MST coloca-se, em especial, nos métodos utilizados na alfabetização de jovens e adultos e, ainda, a partir dos círculos infantis cubanos, que, na Educação Infantil no MST, inspiram a proposta das Cirandas Infantis. Os textos que integram a seção “Reflexões sobre o legado de Fidel e a Revolução Cubana” contido na Cartilha de Estudos n° 9 do MST/PR (MST, 2016a) também traz outras indicações.

¹² Bahniuk esclarece essa afirmação indicando: “Com base nas questões problematizadoras, definimos como objetivo de pesquisa analisar as relações, mediações e contradições entre escola, educação e estratégia socialista nas primeiras décadas do século XXI, a partir da dialética passado (Comuna de Paris e Revolução Russa), presente (nas experiências escolares do MST, no Brasil) e futuro (projeto socialista)”. (BAHNIUK, 2015, p. 35).

primeiro momento em que se efetivou a tomada do poder pelos trabalhadores e trabalhadoras. Essa ação permitiu a síntese de várias bandeiras de luta em prol da classe trabalhadora. A experiência da União Soviética representa a que possui maior durabilidade, o que permitiu grande acúmulo, em especial no que se compete à construção da Pedagogia Socialista.

As dimensões apreendidas a partir de ambas as experiências representam para nós uma síntese que permite estabelecer relações com outros processos históricos de construção da Pedagogia Socialista. Dessa forma, vamos abordar cada uma das dimensões de modo a trazer os elementos centrais sintetizados por Bahniuk (2015), buscando ampliar a compreensão de cada uma delas a partir do estabelecimento de relações com outros autores, bem como, de modo especial, com duas obras publicadas em período posterior à sistematização de Bahniuk, quais sejam, *A construção da Pedagogia Socialista* (KRUPSKAYA, 2017) e *Pedagogia Socialista – legado da Revolução de 1917 e desafios atuais* (CALDART, VILLAS BÔAS, 2017). A busca por ampliar as relações entre as dimensões centrais da Pedagogia Socialista com as obras nos ajudará a aprofundar a compreensão sobre cada uma delas.

A primeira obra constitui-se em um compilado de textos, nomeados de escritos selecionados, na qual estão publicados vinte e quatro textos publicados inicialmente, entre 1917 e 1929, envolvendo as mais diversas temáticas em que a pedagoga russa Nadezhda Krupskaya envolveu-se e atuou. Nessa coletânea “[...] foram privilegiados um determinado conjunto de textos ligados a aspectos centrais da educação – principal foco de atuação de Krupskaya” (FREITAS, 2017, p 07).

A segunda obra também constitui-se um compilado de textos, mas, nesse caso, de diferentes autores brasileiros, que sintetizam as temáticas estudadas e discutidas no Seminário *Construção Histórica da Pedagogia Socialista: legado da Revolução Russa de 1917 e desafios atuais*, ocorrido nos dias 24 a 27 de maio de 2017, organizado pelo MST e pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em parceria com professores de Instituições de Ensino Superior. Esse Seminário constituiu-se como uma das ações de comemoração do aniversário de cem anos da Revolução Russa. A importância dessa segunda obra deve-se ao fato de ser a síntese mais recente que traz as discussões do MST acerca da construção da Pedagogia Socialista, o que é de grande valia dados os objetivos que nos propomos neste trabalho. Na apresentação da obra explicita-se o caráter do evento:

Estudar e debater sobre o legado geral da revolução soviética para os trabalhadores e as trabalhadoras do mundo foi o objetivo geral do Seminário. O objetivo principal das discussões foi o percurso histórico e os desafios atuais de luta e construção da Pedagogia Socialista, apreendendo lições dos

processos revolucionários para pensar os desafios da formação humana no confronto entre capital e trabalho conforme sua configuração no momento atual (CALDART, VILLAS BÔAS, 2017, p. 07).

Neste sentido, reiteramos a importância do evento mencionado e da centralidade da obra, que relata as questões fulcrais discutidas no mesmo. Elas conformam uma síntese de como o MST compreende o legado da experiência russa e dos desafios atuais rumo à construção de uma Pedagogia Socialista.

A construção da síntese que faremos a seguir, sobre cada uma das dimensões centrais da Pedagogia Socialista sintetizada por Bahniuk (2015) subsidiará a análise que desenvolvemos no Capítulo 4, no qual buscamos compreender as interfaces entre as práticas educativas do MST constituídas no Estado do Paraná e as dimensões centrais da Pedagogia Socialista, tendo por referência o processo de ocupação da escola pela Pedagogia do Movimento.

1.4.1 Radicalização do público

Uma das dimensões da Pedagogia Socialista destacada e aprofundada por Bahniuk (2015) a partir do estudo das experiências da Comuna de Paris e da URSS, está relacionada à radicalização do público. Em seu estudo a autora extrai essa dimensão a partir da análise das experiências estudadas, indicando que se expressava nas experiências da URSS e da Comuna de Paris o objetivo de

[...] democratizar o acesso à educação, não só a escola, mas também nos museus, nas bibliotecas, entre outros ambientes educativos. Elas ampliaram de forma significativa o acesso à escola de crianças, jovens e adultos, inferindo na diminuição do analfabetismo. Em especial, as mulheres das classes oprimidas conquistaram o direito de acessar a escolarização formal, num ensino misto até então pouco realizado. Tornando-se essa escolarização obrigatória, em seus níveis elementares. Outra característica diz respeito ao tensionamento na intenção de diminuir a influência da Igreja nos espaços públicos, em particular nas escolas. Dessa forma, esses ensaios colocaram no horizonte uma possível gestão popular e coletiva de todos os meios de vida e, conseqüentemente, a gratuidade de todos os serviços públicos, dentre eles o ensino (BAHNIUK, 2015, p. 167).

A democratização do acesso a espaços educativos em seus diferentes níveis e modalidades, a gratuidade, obrigatoriedade e a laicidade são essenciais nessa dimensão.

Bahniuk indica que esses processos revolucionários por ela estudados “[...] aceleram a efetivação das consignas liberais mais democráticas para a educação escolar: pública, laica, gratuita e universal” (BAHNIUK, 2015, p. 168). De acordo com Manacorda:

Quanto ao desenvolvimento da teoria pedagógica, o socialismo de Marx e Engels (1848) assume criticamente todas as bandeiras burguesas: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural – o que o marxismo acrescenta de próprio além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar seus programas é a radicalidade dessas propostas (MANACORDA, 2004, p. 296).

Ao assumir essas bandeiras de forma radical, explicita-se a incapacidade da sociedade burguesa de dar conta de efetivar esses princípios para toda a população. Esse espaço da crítica é fundamental pois expressa o caráter de classe dessas bandeiras, quando associadas aos interesses da burguesia, ou aos interesses da classe trabalhadora.

A radicalização do público, de acordo com Bahniuk (2015) expressa-se também nas experiências por ela estudadas, pelo não pagamento de taxas e materiais das escolas, pela superação do analfabetismo e pelo acesso a todos os níveis de ensino. Dessa forma, a radicalização do público, como uma das dimensões centrais da Pedagogia Socialista respalda-se também numa concepção ampliada de educação, que compreende processos educativos desde a mais tenra idade e no decorrer de toda a vida.

Ao sintetizar as exigências democráticas da classe operária para a escola, Krupskaya retrata como a dimensão da radicalização do público evidencia-se no espaço escolar na URSS:

[...] 1) educação geral, gratuita e obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos; 2) escola laica; 3) organização democrática e não burocrática do trabalho; 4) garantia plena de liberdade de opinião e direito de associação de professores; 5) direito da população de receber educação em sua língua nativa, sem qualquer tipo de privilégio para qualquer língua (KRUPSKAYA, 2017, p. 33-34).

Essas exigências revelam, também, a igualdade de gênero, ao mencionar a educação geral, gratuita e obrigatória para ambos os sexos. Outro elemento importante que retrata a radicalização do público no espaço escolar e para além dele é sobre o direito a aprender a partir da língua materna, onde não se exige uma padronização, pelo contrário, valoriza-se a diversidade de línguas.

É nessa dimensão ainda que se verifica que não apenas o espaço escolar é importante como espaço destinado à escolarização, mas a radicalidade é tamanha que existe a explícita

defesa de que todos possam acessar outros espaços educativos, até então elitizados, o que reitera a concepção ampliada de educação. Essa dimensão constitui-se, ainda, em nosso entendimento, no acesso ao teatro, à dança, à poesia, à filosofia, à literatura, aos diferentes espaços educativos que compreendem a arte como construção histórica e social. Essa ampliação irrestrita, considerando o espaço da escola e o além dele, está calcada, sobretudo, na radicalidade de uma sociedade voltada ao social, pois, se a medida de todas as coisas é o humano, cabendo a todos trabalhar, todos têm o direito de usufruir dos bens materiais e imateriais produzidos socialmente.

O caráter da radicalização do público no contexto da URSS assume o contorno voltado ao social porque se constitui naquele momento uma conformação distinta do Estado. Esse último está de fato apropriado pelos trabalhadores e em um processo com vistas a extingui-lo. É preciso ter clara a diferença entre falar de radicalização do público em um contexto revolucionário e em um contexto contrarrevolucionário. Dado o caráter de classe do Estado, concordamos com Martorano (2002), quando, a partir da abordagem leninista, o mesmo afirma que o Estado socialista é um semi-Estado, que precisa ser direcionado para sua própria extinção, e esse processo não se dá de forma espontânea. Dessa forma, ele é apropriado pelos trabalhadores com vistas a atender essa classe, em que a radicalização do público é fundamental e assume contornos bastante interessantes.

A radicalidade do público, no que tange ao fazer educacional, passa pela discussão do que se entende por “público”, palavra que nasce colada ao se antônimo “privado”, ou seja, a instituição da propriedade privada. Nessa dimensão, o público retrata o direito de todos os trabalhadores a acessar as riquezas humanas produzidas. A radicalização do público implica na compreensão de que todos, absolutamente todos, podem ter acesso, sendo direito de todos os trabalhadores acessar às riquezas humanas produzidas. Nessa acepção, o público ao ser compreendido como de todos, de forma radicalmente socializada e universal, exacerba o tensionamento ao Estado pela sua garantia como direito social, contrapondo-se à compreensão do direito restrito que se vincula ao privado¹³.

O acesso a serviços de saúde também se insere nessa dimensão, bem como a todos os direitos humanos. Em nossa compreensão, a radicalidade do público coloca-se antagônica à

¹³ Existem, ainda, junções dos termos público e privado, como se vê nas parcerias público-privadas, que, ao alegarem estar desenvolvendo atividades de interesse público, acessam o recurso do Estado a partir de interesses privados, perpetuando a acumulação de riqueza. Essa perspectiva não condiz com a compreensão da radicalização do público presente nessa dimensão da Pedagogia Socialista.

lógica mercadológica, à lógica privada, de que muitas das necessidades humanas só podem ser saciadas por meio da compra e venda. Ela apregoa, justamente, o contrário disso.

Essa dimensão representa o acesso a políticas públicas. No caso das experiências que estão na origem da Pedagogia Socialista, analisadas por Bahniuk (2015), estão inseridas em processos revolucionários em que o Estado é conduzido pelos trabalhadores e a favor deles, com vistas ao seu definhamento, estando a serviço da classe trabalhadora. Desse modo, essas políticas de acesso aos direitos sociais caracterizam-se pelo viés popular, de acesso radical aos direitos humanos, em que a educação se destaca, logo de início, como se vê na *Proclamação do Comissariado do Povo para a Educação*, documento publicado em 25 de outubro de 1917, logo após a tomada do poder pelos bolcheviques, como uma das linhas gerais da atividade educacional nacional: “[...] ensino obrigatório e gratuito [...] organização de uma escola laica, única para todos os cidadãos, em todos os níveis” (LUNACHARSKY, 2017, p. 268).

Essa diretividade na ampliação e radicalização do acesso à educação inspira-se no que já indicaram Marx e Engels sobre a importância da educação/escolarização para avançar nos níveis de consciência de classe, bem como de Lenin (2011), ao mencionar a importância da elevação cultural dos trabalhadores e da liquidação do analfabetismo.

1.4.2 Formação omnilateral

A segunda dimensão da Pedagogia Socialista evidenciada por Bahniuk (2015) está relacionada à formação omnilateral, que é destacada por ela a partir do conceito proposto por Marx. Dessa forma, a autora apresenta sua compreensão a partir da acepção marxiana que compreende a educação omnilateral como uma “[...] formação mais rica, envolvendo diferentes aspectos e dimensões humanas cindidas pelas relações capitalistas de produção”, em que a omnilateralidade “pressupõe a recuperação da integralidade humana” (BAHNIUK, 2015, p. 168). Essa recuperação está pautada na transformação social e especialmente no ensino que englobe a educação intelectual, física e tecnológica, conforme Manacorda (2010), ao referir-se a Marx, como pontuado anteriormente.

Essa dimensão relaciona-se à primeira, à medida que pressupõe a necessidade e possibilidade de formar os seres humanos numa amplitude de dimensões materiais existentes, nos Manuscritos Econômico Filosóficos Marx indica que “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2008, p. 110).

Nesse sentido, dado o caráter histórico e social intrínseco à formação humana, a discussão acerca da educação omnilateral trata da possibilidade mais rica de construção da essência humana. A omnilateralidade é aqui compreendida como “riqueza do desenvolvimento humano amplo e livre” (SOUZA JUNIOR, 2009, p. 01).

Quando falamos em educação omnilateral, estamos compreendendo uma formação que contemplaria o ser humano em sua totalidade, tendo por prerrogativa constituir-se como uma formação ampla e radical, “visto que [...] deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc.” (SOUZA JUNIOR, 2009, p. 05).

Coadunamos com Frigotto ao sintetizar a educação omnilateral como

[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico [...] Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Nos Manuscritos Econômico Filosóficos, Marx afirma que

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade (MARX, 2008, p. 108).

Essa concepção que compreende o ser humano em sua totalidade de dimensões, a partir das condições históricas e sociais de cada tempo, não pode se materializar em sua plenitude em uma sociedade que não tenha como objetivo central o pleno desenvolvimento de todos os seres humanos. Por isso mesmo, ela vincula-se à necessidade de transformação social, pois sob os ditames do capital não é possível que a omnilateralidade se efetive em sua totalidade.

A possibilidade do desenvolvimento dos sentidos e potencialidades humanas em sua forma radical para todos os seres relaciona-se às proposições socialistas e comunistas de sociedade, para as quais a transformação do modo de produção existente só pode emergir a partir de um processo de revolução social, de ruptura radical. Nesse sentido, a

omnilateralidade é intrinsecamente vinculada à concepção marxiana de educação que conforma a Pedagogia Socialista.

A perspectiva omnilateral de educação, busca contrapor-se à sua antítese, qual seja, a perspectiva educacional unilateral. De acordo com Frigotto “[...] o horizonte da educação integral, politécnica e omnilateral [se constitui] num confronto antagônico com a herança histórica dominante do pragmatismo, tecnicismo e do economicismo, cujo escopo é de uma educação unilateral”. (FRIGOTTO, 2009, p. 69).

A negação da sociedade capitalista e em decorrência de sua perspectiva educacional unilateral é seguida da luta pela transformação social, na ampla defesa de uma outra sociedade, que a supere. A omnilateralidade só poderá efetivar-se em sua plenitude quando da transformação estrutural da sociedade, como afirma Marx: “A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos” (MARX, 2008, p. 109). Somente assim será possível romper e superar a perspectiva unilateral.

Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (SOUZA, JUNIOR, 2009, p. 05).

A luta pela omnilateralidade é a luta pela “possibilidade de ter possibilidades” mais amplas, ricas, profundas e radicais em termos de formação humana. Como dito, essa ruptura no campo educacional demanda uma ruptura muito mais ampla de transformação social, a qual só pode ser superada por meio de uma revolução social.

Nas experiências analisadas por Bahniuk pode-se perceber gérmenes dessa formação, mesmo em meio a limites e contradições de sociedades em transição, mas nas quais estão presentes a questão do desenvolvimento de hábitos e valores socialistas, o acesso à cultura e às artes, em que a escola tem papel central, o trabalho cultural-educativo, experiências do Trabalho Socialmente Necessário (abordaremos este conceito posteriormente), a preocupação com a formação moral e ética e, em especial, a necessidade de construção de uma base material necessária à formação socialista (BAHNIUK, 2015, p. 168-170), o que demonstra a importância de tensionar, desde já, nesse sentido.

Corroborando com tal compreensão, indicamos a possibilidade de vivenciar gérmenes da educação onnilateral ainda no capitalismo, mesmo afirmando que só a transformação das bases materiais da sociedade possam sustentar um avanço quantitativo e qualitativo nessa perspectiva, é possível construir experiências que se colocam nesse rumo ainda sob as condições capitalistas, explorando suas contradições.

1.4.3 Trabalho

Como terceira dimensão constituinte da Pedagogia Socialista, de acordo com o estudo de Bahniuk (2015), ao abordar as experiências da Comuna de Paris e da URSS, o trabalho assume imensa centralidade no fazer dos processos educativos. Essa centralidade se ancora em toda a ontologia de constituição dos seres humanos, na qual a relação trabalho-educação imprime a essência humana histórica e socialmente, conforme pontuado na Introdução desta elaboração. O trabalho, como fenômeno essencialmente humano é o que diferencia os homens dos animais, é o que constitui o ser social, é o que diferencia o ser puramente natural do ser que passa a ser algo além disso, passa a ser também humano.

A compreensão do trabalho como constituinte do humano aliada à sua natureza histórica e social é o que dá base para o trabalho tornar-se uma dimensão central da Pedagogia Socialista, por meio do tensionamento de suas contradições. A partir do momento em que a sociedade se organiza em classes sociais sob o jugo do capital, com a existência já efetivada da propriedade privada e com a complexificação da divisão social do trabalho passa a se evidenciar a natureza contraditória do trabalho no capitalismo. Nesse aspecto, destaca-se a cisão entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, as quais edificam-se como características do trabalho alienado sob a forma do capital.

Como já refletido anteriormente, somente com o desenvolvimento de outras formas de produção, superiores, será possível os homens formarem-se como seres humanos plenos, em sentido onnilateral. Essa formação dar-se-á por meio da base material, compreendendo-a como constituinte das relações entre trabalho e educação. Porém, é possível, justamente pela relação antagônica que se constitui entre capital e trabalho, tensionar as contradições existentes e intencionalizar o princípio educativo do trabalho no âmbito do campo educacional, e em especial no fazer escolar. Assim, vincular trabalho com os processos

educativos escolares, considerar o trabalho produtivo na escola, está na base da Pedagogia Socialista.

A combinação do trabalho com o ensino é indicado de maneira inequívoca nas elaborações marxianas, justamente pela centralidade e importância que tem na constituição humana, é por meio do trabalho que nos constituímos como humanos. O que define a existência da sociedade humana é o trabalho, como “[...] uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” (ENGELS, 2012, p. 12).

Desde as experiências estudadas por Bahniuk, destacamos um elemento da experiência da URSS que destaca que “[...] a relação com o trabalho produtivo na escola deveria acontecer desde os níveis mais elementares de ensino, porém considerando a idade dos educandos e diversificando os materiais e as técnicas em diferentes trabalhos produtivos” (BAHNIUK, 2015, p. 172).

O trabalho na escola é compreendido como um dos elementos centrais ao pensar os germens da educação do futuro, como salienta Pistrak “[...] o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação” (PISTRAK, 2000, p. 44).

Krupskaya reflete sobre a importância e as contribuições do trabalho estar presente nas escolas. Para a autora,

O trabalho exerce influência positiva no crescimento psíquico do estudante, desenvolvendo vigorosamente a atenção, a precisão e a capacidade de invenção, dentre outras. O bom desenvolvimento técnico das mãos conduz automaticamente ao desenvolvimento de alguns dos mais importantes centros do cérebro. Adolescentes de 14 anos politeticamente educados, sem dúvida, estão em condições de mais rapidamente dominar qualquer especialidade (KRUPSKAYA, 2017, p. 291).

Expõe-se, a partir dessa compreensão, o papel central que o trabalho exerce na formação das futuras gerações. Em outro texto, a pedagoga socialista pondera que o trabalho deve ocupar lugar excepcional na escola. Ela compreende “[...] o trabalho enquanto centro do estudo dos programas escolares, enquanto parte constitutiva da vida da comunidade escolar, enquanto método de estudo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 113). Fica evidente, a partir do exposto, a centralidade do trabalho enquanto dimensão da Pedagogia Socialista.

A partir das experiências históricas estudadas, Bahniuk (2015, p. 170-172) identifica tentativas, mesmo que elementares, de articular o trabalho no sentido de reconstituir o elo

entre o trabalho manual e intelectual, a teoria e a prática, o saber e o fazer, possibilitando aos estudantes, sobretudo da experiência russa, atuarem sobre diferentes processos de trabalho, desde sua organização, planejamento, execução e resultados. A referida experiência pautou-se na construção da Escola do Trabalho, na qual o vínculo da escola com o trabalho produtivo foi destacado como um dos pilares (BAHNIUK, 2015, p. 170-172).

Os trabalhos desenvolvidos nas escolas na experiência da URSS são indicados por Pistrak (2000, p. 51-92) como trabalhos domésticos, trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais, oficinas, trabalho agrícola, fábrica e trabalho improdutivo, sendo o autosserviço também mencionado. Shulgin (2013) indica que o trabalho desenvolvido na escola precisava ser o Trabalho Socialmente Necessário, compreendido nesses termos:

Parece-me que seria correto incluir na definição de trabalho social os seguintes pontos básicos: antes de tudo, é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade, mas pedagogicamente prejudicial. E, neste caso, este tipo de trabalho não deve entrar nesta categoria (SHULGIN, 2013, p. 89).

O Trabalho Socialmente Necessário e com valor pedagógico desenvolvido na escola deveria, ainda, considerar a faixa etária dos educandos para atribuir-lhes trabalhos mais adequados a cada idade. Além dessa questão, sendo o trabalho uma dimensão central da Pedagogia Socialista, cabe o destaque de Krupskaya (2017), ao refletir sobre o trabalho na escola indicando que “[...] o trabalho coletivo tem maior caráter educativo”, destacando a relação entre essa dimensão e as demais, em especial, neste caso, a relação estabelecida entre o trabalho e a auto-organização e formação de coletivos, outra dimensão a ser apresentada mais adiante.

1.4.4 Atualidade e as lutas da classe trabalhadora

A quarta dimensão da Pedagogia Socialista destacada por Bahniuk (2015) refere-se à atualidade e às lutas da classe trabalhadora. A autora, em seu estudo, parafraseando Freitas (2003), apresenta a atualidade como “[...] tudo o que tem possibilidade de crescer e se desenvolver em determinado tempo histórico” (BAHNIUK, 2015, p. 173).

A atualidade como categoria está respaldada também nos escritos e formulações de Shulgin, em *Rumo ao Politecnismo*, em que o mesmo aborda a atualidade como estudo da luta de classes, das principais leis do desenvolvimento da sociedade humana; o estudo do papel do trabalho em sua totalidade e complexidade. É ela quem revela a essência da luta de classes em cada momento histórico (SHULGIN, 2013).

Portanto, a atualidade está imbricada com as lutas da classe trabalhadora, perpassa a compreensão, a vivência e as lutas da realidade em cada momento histórico. Ao prefaciar a obra *A Escola-Comuna*, de Viktor Shulgin, que expressa parte da experiência educativa da URSS no período de 1917 a 1930, Freitas, estudioso da temática, sintetiza a atualidade naquele período histórico: “Fala-se de vivenciar a atualidade entendida como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes” (FREITAS, 2009, p. 25).

Krupskaya coaduna com essa compreensão à medida que indica a finalidade da escola atrelada à questão da atualidade. Segundo a pedagoga russa “[...] a finalidade da escola é proporcionar à criança a compreensão da realidade viva” (KRUPSKAYA, 2017, p. 125), no movimento dialético inerente à mesma.

No estudo das experiências da URSS e da Comuna de Paris, Bahniuk destaca o que representava a atualidade em cada momento histórico revolucionário, indicando alguns exemplos de ações de caráter formativo. Em seu exercício analítico, a autora, constatou a atualidade nas atividades desenvolvidas na escola da URSS e para além dela:

[...] na formação política da juventude, na divulgação e esclarecimento da revolução para a população, na construção de hortas caseiras, na criação de centros de leitura, na participação em campanhas contra a fome e doenças, na realização de festas e espetáculos para a comunidade, entre outros (BAHNIUK, 2015, p. 174).

O papel da escola é explícito quanto à questão da atualidade, afinal caberia, também à ela, dentre outras agências formativas, contribuir para que os estudantes compreendessem a realidade atual, bem como o passado. Ao falar dos objetivos da educação, da organização da escola e dos seus métodos, Pistrak relaciona a escola com a atualidade ao afirmar que:

Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos

espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2000, p. 31).

Dessa forma, a atualidade, assim como as demais dimensões apresentadas aqui, demandam um olhar apurado para todos os espaços educativos como espaços de formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, que precisam, muitas vezes, redimensionar seus tempos e espaços para tomar a atualidade como fundamento do processo educativo.

Caldart reflete sobre a dimensão da atualidade no espaço escolar ao afirmar que:

Como categoria pedagógica (metodológica), a atualidade se refere a um conjunto ou a uma *unidade orgânica de fenômenos* que se materializa na vida real que acontece no entorno da escola (e, portanto permite inserção direta nela), mas ao mesmo tempo remete a relações bem mais amplas, de compreensão do mundo, e necessárias para o entendimento/a transformação do entorno. Não é, pois, “qualquer realidade”, ou qualquer problema que se tenha no entorno da escola, ou algo escolhido para ilustrar conteúdos de ensino. Trata-se de tomar para estudo fenômenos vivos cuja compreensão seja ao mesmo tempo uma necessidade do grupo e um pilar de construção do projeto social em que a escola se insere, ou que se busca sua inserção (CALDART, 2017, p. 279).

Ao chamar a atenção para a necessidade de compreendermos melhor “a força articuladora da atualidade”, Roseli Caldart esclarece o quanto a atualidade pode interferir no espaço escolar e ainda potencializar a sua relação com o meio onde se encontra. Podemos inferir, a partir de sua colocação, que a realidade que interessa ser articulada com a escola é a realidade que perpassa as lutas de classe, que explicita as lutas da classe trabalhadora em nossa contemporaneidade.

1.4.5 Conhecimento

A quinta dimensão central da Pedagogia Socialista registrada por Bahniuk (2015) está atrelada ao trato com o conhecimento. Em seu estudo, a autora indica que “[...] nas propostas escolares estudadas, a garantia de acesso aos conhecimentos era um pressuposto”, mas a questão do conhecimento na escola não se dava necessariamente vinculada a manuais e livros didáticos, mas também, “subordinados e articulados ao trabalho e a outras questões fundamentais no seu tempo histórico” (BAHNIUK, 2015, p. 174).

Krupskaya (2017) destaca a importância do acesso ao conhecimento por meio da escola, a partir do que está sistematizado nos livros, como um mecanismo também de construir a autonomia nos estudos, na busca de conhecimento pelos estudantes:

A segunda tarefa formativa da escola de primeiro grau é ensinar a criança nos livros, na ciência, dar a ela a consciência de que pode procurar nos livros o que pensou a humanidade sobre esta ou aquela questão. Disso decorre a necessidade de dar grande lugar na escola, mesmo de primeiro grau, ao estudo independente das crianças, mudando o caráter dos estudos escolares, ampliando a seleção e materiais da escola (KRUPSKAYA, 2017, p. 106).

Pensar a questão do acesso ao conhecimento como dimensão central da Pedagogia Socialista, acesso a tudo o que já foi estudado/construído/acumulado pela humanidade, pela classe trabalhadora, implica compreender a questão da ciência e do conhecimento a partir do referencial marxiano, como pontua Bordin:

O que está subjacente às declarações de Marx e Engels, ainda que esparsas em suas obras, implica o fato de que se ocuparam em pensar a ciência (de modo particular) e o conhecimento (de modo geral) enquanto possibilidade de superação das contradições sociais, considerando o conjunto das suas articulações. Desse modo, concebem a ciência como uma ação que pretende revelar a dinâmica do mundo real, a fim de superá-lo. [...] a tarefa da ciência consiste em fornecer os elementos teóricos e críticos para superar as contradições históricas e sociais (BORDIN, 2017, p. 02).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento como dimensão central da Pedagogia Socialista implica reconhecer a importância dos filhos e filhas da classe trabalhadora conhecerem o real em sua essência, além da aparência, como condição para transformá-lo. Por meio do conhecimento e da ciência, é possível apreender as contradições do real, explicar as conexões e relações a partir das bases materiais de produção. O conhecimento, para Marx e Engels, a partir do método materialista histórico dialético, é o que possibilita apreender as contradições do mundo e expandi-las:

Eles teorizam a relação entre o conhecimento e a realidade objetiva. Neste caso, compreenderam que o objeto do conhecimento é a realidade construída, historicamente, pelo próprio sujeito. Repensá-lo a partir do materialismo histórico, por fim, significa estabelecer a crítica às configurações atuais da ciência e do saber entendidas como mercadoria (BORDIN, 2017, p. 02).

Dessa forma, o conhecimento como dimensão central da Pedagogia Socialista relaciona-se com as outras dimensões apresentadas à medida que pretende radicalizar o acesso ao conhecimento, o que implica em formar o ser em diferentes dimensões, bem como compreender as configurações históricas que o trabalho assume. O conhecimento e a ciência produzidos na sociedade capitalista configuram-se, na maioria das vezes, como propriedade privada, servem a interesses da classe detentora dos meios de produção e não à maioria da população. A socialização do conhecimento para a classe trabalhadora, nessa dimensão, pretende superar essa perspectiva mercadológica, bem como permite questionar a própria forma de conhecer o objeto que se estuda, a relação sujeito-objeto e a função social do conhecimento.

Bahniuk (2015, p. 175), ao analisar as experiências da Comuna de Paris e da URSS destaca a busca, na época, de “romper com a apropriação privada do conhecimento por uma classe”, a necessidade de “reestruturar os conteúdos ensinados na escola”, o que passava por não relativizar ou diminuir a importância do conteúdo escolar e o vínculo da escola com seu entorno.

Frigotto (2017) concorda com o aprofundamento dessa dimensão, ao passo que compreende como um dos legados de Marx para a Pedagogia Socialista a discussão acerca do conhecimento e da ciência. Frigotto questiona “a ciência que interessa ao projeto socialista e o caráter científico da escola”. De acordo com ele

A ciência e o conhecimento inerentes a um projeto de pedagogia socialista resultam da concepção materialista da realidade e do método dialético, histórico de apreendê-los. Diferente das concepções do senso comum ou das vias idealistas e empiristas, a ciência, ou o fazer científico, dentro da concepção materialista histórica, busca distinguir o fenômeno de sua essência. Se houvesse uma coincidência entre o fenômeno e a essência, o trabalho científico seria desnecessário. Em Marx, podemos afirmar que a pedagogia socialista, em todos os níveis da escolaridade, visa fazer o educando assumir uma atitude científica perante a realidade e, como tal, trata-se de evitar, por um lado, as posturas idealistas e, por outro, o viés empirista que estabelece uma identidade entre o fenômeno e a essência (FRIGOTTO, 2017, p. 223).

A escola é um espaço central justamente pelo exercício sistemático e organizado de intencionalizar a formação de sujeitos. Tem uma contribuição gigantesca na formação da classe trabalhadora, no acesso ao conhecimento sistematizado, mas também possui limitantes. As experiências educativas construídas desde a Pedagogia Socialista têm forte vínculo com o

repensar da escola em sua forma e conteúdo, justamente pela centralidade e pelo caráter político que ela tem, jamais neutro, como indica Frigotto:

Aqui reside um ponto central do legado de Marx para o projeto de pedagogia socialista em relação à escola, o qual estabelece um confronto com as teses da neutralidade do conhecimento [...] quanto ao dogmatismo e à doutrinação. Em Marx, a escola tem a função de desenvolver a cientificidade do conhecimento na relação teoria e prática. O caráter político e, portanto, nunca neutro da escola no interior das relações sociais capitalistas situa-se nos processos pedagógicos que dão as bases científicas para que o estudante possa desvelar o que é subjacente aos fenômenos na perspectiva da ação prática para sua transformação (FRIGOTTO, 2017, p. 225).

Conhecer o mundo para transformá-lo superando relações de exploração e dominação implica em um processo intencional e politicamente orientado. Esse processo pode perpassar as ações de todos os espaços educativos, no sentido de revelar a essência existente além das aparências dos fenômenos, e implica reconhecer o caráter revolucionário do acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora.

1.4.6 Auto-organização e a formação de coletivos

A sexta e última dimensão sustentadora da Pedagogia Socialista (BAHNIUK, 2015) está relacionada à auto-organização e à formação de coletivos. Assumir a direção, fazer uma gestão coletiva, colocar-se como parte do processo, saber dirigir e ser dirigido, organizar-se respeitando o interesse popular: esses elementos representam essa dimensão central da Pedagogia Socialista. Nas experiências analisadas por Bahniuk, negar a forma individualista, hierárquica e autoritária das relações capitalistas deu-se de forma colada à construção de outras formas mais horizontais, participativas e flexíveis de condução da vida em sociedade.

A subordinação e a passividade, características de relações hierarquizadas de poder, fundamentadas na democracia representativa foram, de certa maneira, questionadas pelas experiências analisadas [Comuna de Paris e URSS], que se ancora em formas horizontais e participativas de condução da vida social e, portanto, estiveram presentes no processo educativo e escolar (BAHNIUK, 2015, p. 176).

A auto-organização e a formação de coletivos, dimensões centrais da Pedagogia Socialista são importantes para intencionalizar a formação dos sujeitos a partir de formas mais

coletivistas e autônomas, por isso, além de outros tempos e espaços da vida social perpassavam também as atividades escolares. Krupskaya (2017) ao tratar das tarefas da escola de primeiro grau sintetiza que uma das tarefas mais importantes da escola “[...] é desenvolver nas crianças o hábito de viver, estudar e trabalhar coletivamente” (2017, p. 106). Ao tratar da auto-organização, a autora pontua que

Ela deve ser parte integrante da vida escolar. Com a ajuda da auto-organização as crianças aprendem a encontrar formas de ação conjuntas, as quais devem refletir na vida comum e no trabalho coletivo da comunidade escolar. A auto-organização é um meio de infundir, dentro de certos limites, vida e trabalho. [...] Na relação educativa é importante precisamente o próprio processo de escolha da forma de auto-organização. Naturalmente, é importante também a auto-organização como forma de ensinar a autodisciplina, como hábito para acatar voluntariamente a vontade coletiva (KRUPSKAYA, 2017, p. 115).

Fica evidente nas palavras de Krupskaya a importância pedagógica e política da auto-organização e da formação de coletivos na formação das novas gerações, isso passa pela construção e vivência de posturas individuais e coletivas condizentes com uma sociedade voltada para o social. Assim como as demais dimensões, essa também busca incidir na formação política das pessoas. Ao mencionar a importância de ampliar as experiências de articulação entre a auto-organização dos estudantes e o Trabalho Socialmente Necessário rumo ao envolvimento concreto dos estudantes na condução cotidiana da vida escolar, Roseli Caldart pontua que “esta intencionalidade integra o desafio de *educação política* das novas gerações” (CALDART, 2017, p. 280).

A partir do aprofundamento das dimensões centrais da Pedagogia Socialista, podemos afirmar que todas elas buscam incidir na formação política, científica, moral, ética, cultural e crítica das novas gerações. Mesmo tendo o esforço de apresentar e refletir sobre cada uma delas de maneira específica, evidencia-se no decorrer da escrita a compreensão que sustenta a presente tese e que indica o quanto as seis dimensões da Pedagogia Socialista estão articuladas e como a efetivação de uma delas está entrelaçada com as demais. A materialidade dessas dimensões nas práticas construídas historicamente mostra que o que as coloca em sintonia é o real em movimento. Elas convergem à medida que estão estreitadas com as lutas e demandas da classe trabalhadora, bem como são expressões de experiências já construídas pela mesma e, ainda, constituem-se dimensões que podem ser intencionalizadas, podem servir de parâmetro para orientar novas experiências.

Essas dimensões expressam o que há de mais profundo e rico em termos de formulação teórico-prática da Pedagogia Socialista: “[...] a importância da educação, ao mesmo tempo como meio de formação individual e meio de transformação social” (CHANEL, 1977, p. 07), pois, ao passo que transformamos o meio, transformamos a nós mesmos e, ao passo que transformamos a nós mesmos, transformamos o meio em que estamos em um movimento dialético de negação, síntese e superação.

Com o aporte e o aprofundamento das dimensões da Pedagogia Socialista temos condições de adentrar com maior fôlego na especificidade da existência e luta do MST, voltando-se para as práticas educativas desenvolvidas em tal contexto. Esse aprofundamento será apresentado nos capítulos seguintes do presente trabalho.

2 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: LUTA PELA TERRA, PELA REFORMA AGRÁRIA E PELA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

“Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com Reforma Agrária, com um projeto popular de agricultura e com saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.”

(Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
II ENERA – 2015)

Neste segundo capítulo, abordamos a constituição do MST como movimento social de luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social, afirmando-se como sujeito de origem camponesa que se consolida na luta de classes e também constrói uma proposta educativa. Dialogamos com outros pesquisadores que estudaram a educação no MST, indicando suas bases a partir da Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Movimento e da Educação Popular/Pedagogia do Oprimido. Finalizamos o capítulo discutindo as matrizes formativas da Pedagogia do Movimento, a matriz formativa da luta social, a matriz formativa da organização coletiva, a matriz formativa do trabalho, a matriz formativa da História e a matriz formativa da cultura, em que a afirmação do materialismo histórico dialético e da categoria trabalho, ganham destaque.

2.1 GÊNESE E AFIRMAÇÃO DO MST NA LUTA DE CLASSES

O MST gestado e organizado inicialmente na região Centro-Sul do país, teve seu nome cunhado no I Encontro Nacional, realizado em janeiro de 1984, no município de Cascavel, no estado do Paraná. De acordo com Stédile, naquela ocasião foi aprovado:

[...] por unanimidade o nome de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Na verdade, a escolha do nome foi um debate ideológico. Paralelamente, fizemos uma reflexão no sentido de que deveríamos resgatar o nosso caráter de classe. Somos trabalhadores, temos uma sociedade com classes diferentes e pertencemos a uma delas (STÉDILE, FERNANDES, 1999, p. 47).

Tendo o caráter de classe sublinhado desde seu início, a sua gênese foi marcada por questões socioeconômicas que incluem os processos de opressão e exploração dos camponeses, a partir da ação capitalista no campo expressa na modernização da agricultura, na expulsão do camponês de seu espaço de vida, na concentração de renda e riqueza, nas relações de uso e posse da terra, de modo que o surgimento do MST está intrinsecamente colado à questão agrária no Brasil. De acordo com Stédile e Fernandes (1999), seu nascimento dá-se em estreito vínculo com as igrejas católica e luterana, considerando o papel central e o caráter ideológico e ecumênico da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Ao referir-se às lutas camponesas existentes no início da década de 1980 nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, Bernardo Mançano Fernandes (2000) na obra “A formação do MST no Brasil”, afirma que:

Essas lutas foram os primeiros momentos de vida do MST. Nesse tempo de gestação, cada luta representou um instante dessa construção histórica. Muitas outras lutas aconteceram em todo o território nacional. As lutas aqui relatadas foram as experiências que levaram ao princípio da formação do MST. Desde 1979, quando começaram as experiências, a CPT promoveu uma articulação das lutas criando um espaço de socialização política entre os trabalhadores de quase todo o País. Nesses lugares, os sem-terra trocaram experiências e começaram a pensar o desenvolvimento da luta pela terra e pela reforma agrária (FERNANDES, 2000, p. 75).

Impulsionado e gestado por estas lutas, o MST nasce no momento de resistência contra a Ditadura Militar, na luta pela redemocratização do país, tendo clareza da situação política e convicção da necessidade de organização dos camponeses para resistirem.

Respaldado nas experiências de movimentos e organizações de trabalhadores anteriores, o MST inova, sobretudo, por dois elementos: pela ousadia nas formas de luta e pela compreensão de que só conseguiria resistir enquanto Movimento, só se teriam conquistas, se a luta fosse de massas.

O primeiro elemento remete à ousadia nas formas de luta que utiliza, Stédile (1999) pontua que o Movimento em seu nascimento percebeu que apenas assembleias, abaixo-assinados e audiências não davam conta de tensionar o Estado pela Reforma Agrária. Conforme aponta Morissawa (2001), além da ocupação de terras griladas, fazendas improdutivas, áreas devolutas ou latifúndios por exploração, o Movimento ainda se utiliza de acampamentos permanentes, marchas pelas rodovias, jejuns e greves de fome, ocupação de prédios públicos, acampamentos nas capitais, acampamento diante de bancos, manifestações nas grandes centros urbanos e vigílias e, ainda acrescentamos, o trancamento de rodovias e a

abertura de cancelas de pedágios. A ousadia nas formas de luta desenvolvidas pelo MST tem sido destaque desde sua constituição.

O segundo elemento que se evidencia na sua gênese é referente à clareza de que se precisava construir um movimento de massas, “[...] desde o início, todas as formas de luta que desenvolveu foram de massas” (STÉDILE, FERNANDES, 1999, p. 32). De acordo com o João Pedro Stédile, o fato de constituir-se como movimento de massa trouxe para dentro do MST, três características fundamentais: ser um movimento popular, sindical e político. Ao fazer menção ao seu caráter popular, ele afirma:

De um lado, popular no sentido de que dentro da família camponesa vai todo mundo. Participam o idoso, a mulher e as crianças. Nesse ponto, ele se diferencia do sindicato, porque, tradicionalmente, somente o homem, adulto, participa das assembleias sindicais. Percebemos que aí residia a nossa força, pois o homem, além de ser machista, é conservador e individualista. O movimento, na medida em que inclui todos os membros da família, adquire uma potencialidade incrível. O adolescente, por exemplo, que antes era oprimido pelo pai, percebe que numa assembleia de sem-terra ele vota igual ao pai. Ele decide igual, tem o mesmo poder, tem vez e voz e se sente valorizado (STÉDILE, FERNANDES 1999, p. 32).

No trecho destacado, Stédile demonstra como o caráter popular ampliou as possibilidades de participação política e de formação para mulheres, jovens e crianças, para além do público masculino, que historicamente participou dos espaços públicos devido a questões que perpassam o patriarcado.

A título de exemplificação dos contornos que assumem a supremacia masculina em espaços e no debate conceitual na organização dos trabalhadores e trabalhadoras verifica-se que nas cento e sessenta páginas de entrevista descrita que João Pedro Stédile concede a Bernardo Mançano Fernandes em 1999, retratando a trajetória do MST e a história da luta pela terra no Brasil, são citadas pessoas com as quais foram estabelecidos diálogos nos momentos iniciais de luta do MST, sobre as experiências de movimentos de luta pela terra anteriores, bem como líderes políticos e teóricos que foram estudados. Naquele momento, Stédile faz referência ao nome de quarenta e quatro pessoas, sendo quarenta e um homens e apenas três mulheres. Esse dado expressa o quanto à questão de gênero historicamente deu-se em detrimento do protagonismo feminino, também no que diz respeito à luta pela terra. Certamente esse caráter popular do MST contribuiu para que as mulheres e jovens pudessem estar nesse espaço de luta política, de modo que esse quantitativo tende a se equiparar na

atualidade do Movimento, quando o mesmo constrói o enfrentamento e visa a superar o patriarcado e as relações dele decorrentes.

O caráter popular corresponde, ainda, a abertura para a participação de pessoas de outros setores, que implicou numa riqueza ainda maior:

Esse caráter popular, de se abrir para outras profissões, sem discriminar, mas também sem perder as características de um movimento de trabalhadores rurais, acabou trazendo uma consistência que contribuiu para formar um movimento com organicidade e com uma interpretação política maior da sociedade (STÉDILE, FERNANDES, 1999, p. 36).

Além do caráter popular, Stédile afirma que o MST se constitui também como um movimento de caráter sindical, no sentido de corporativo, de luta por direitos, não apenas ao acesso à terra, mas a crédito, a estradas, a condições de vida e, nesse sentido, é uma luta da categoria dos agricultores, como destaca o autor,

Aprendemos ainda que a luta pela terra não pode se restringir ao seu caráter corporativo, ao elemento sindical. Ela tem de ir mais longe. Se uma família lutar apenas pelo seu pedaço de terra e perder o vínculo com uma organização maior, a luta pela terra não terá futuro. É justamente essa organização maior que fará que a luta pela terra se transforme na luta pela reforma agrária (STÉDILE, FERNANDES, 1999, p. 35).

Esse elemento sindical apontado retrata a compreensão ampliada do Movimento, já em seu período inicial, de que se a luta não for coletiva, as possibilidades de avanço tornam-se muito limitadas. De acordo com o autor, essa compreensão foi consolidada a partir do diálogo estabelecido com pessoas de movimentos e organizações anteriores a constituição do MST, nos quais ouve a organização e a luta dos camponeses.

A terceira característica do MST diz respeito ao seu caráter político, que se relaciona com a característica anterior à medida que comunga com essa leitura mais ampla, vinculada a lutas coletivas, para além do aspecto mais imediato da existência. Stédile afirma “[...] tivemos a compreensão de que a luta pela terra, pela reforma agrária, apesar de ter uma base social camponesa, somente seria levada adiante se fizesse parte da luta de classes” (STÉDILE, FERNANDES, 1999, p. 35).

Esse caráter político, obviamente, está muito além da questão partidária, circunscreve-se na compreensão da luta de classes e de sua configuração no campo brasileiro, compreensão que exige um posicionamento diante do modelo de produção agrícola, da relação dos seres humanos com a natureza, da resistência em viver no campo, em tê-lo como espaço de vida e

relações. Estar posicionado do lado dos trabalhadores demarca o seu posicionamento político. Dessa forma, coadunamos com Stédile, ao afirmar que o MST se constitui como Movimento com características populares, sindicais e políticas e vai se configurando como um sujeito político, como afirmam Bogo e Araujo Bogo:

A presença desse novo “sujeito coletivo” na História da luta pela terra, no cenário nacional, chamou a atenção pelas suas características e métodos de organização, forjados sobre a tradição da terra como mercadoria, a luta de resistência dos posseiros, a repressão policial e o conservadorismo das diretorias dos sindicatos rurais. Por isso, o processo de organização do MST, apesar de espelhar-se em diversas experiências locais e internacionais, teve que ser a referência de si mesmo, pois, ao mesmo tempo em que formava a sua força ativa, formava-se como estrutura inovadora de organização (BOGO, ARAUJO BOGO, 2019, p. 87).

A configuração desse sujeito coletivo, tendo as características de popular, sindical e político como elementos essenciais, passou pela necessidade de assumir uma forma de materializá-los, uma forma organizativa, e isso se dá a partir do delineamento dos princípios que orientassem essa organização. Segundo Stédile, o MST criou uma prática política diferenciada dos outros movimentos, chamada de princípios organizativos. Princípios que guiam a sua constituição nos mais diferentes espaços e trincheiras de luta. De acordo com o documento *Reflexões sobre a organicidade e a formação*, uma publicação mais recente do MST:

Aprendemos que os princípios são o alicerce, os pilares, o caminho da organização. Neste contexto, os princípios nos orientam na construção da estratégia, na elaboração das táticas para enxergar o horizonte e no seguir fazendo o caminho caminhando. No construir de nossa organização afirmamos como princípios: a direção coletiva, a divisão de tarefas, o estudo, o planejamento, a autonomia, o vínculo com a base, a disciplina e a avaliação crítica e autocrítica (MST, 2016a, p. 21).

Aos princípios Stédile (1999) ainda indica a formação de quadros e a luta de massas. As três características citadas (popular, sindical e político), bem como esses princípios, constituem o movimento social como sujeito educativo, que, ao existir orientado pelo questionamento à ordem vigente, incide na formação humana pela perspectiva da transformação.

Essa forma organizativa que o Movimento assume prima por espaços e instâncias coletivas de trabalho e discussão, forma os sujeitos na sua individualidade e também forma os grupos de pessoas coletivamente. A direção colegiada, o planejamento, a divisão de tarefas, o

estudo e formação de quadros, a construção da autonomia, a disciplina, a construção da crítica e autocrítica, a luta de massas ao serem colocados em movimento são pedagogicamente educativas.

O MST indica que esses princípios não são somente do Movimento, mas “se colocam como princípios históricos da classe trabalhadora”. (MST, 2016a, p. 21), evidenciando, assim, novamente sua perspectiva de classe. Ao pontuar questões acerca dos princípios organizativos do Movimento, o documento já citado menciona a necessidade de que os militantes do Movimento os estudem, pois eles precisam sempre ser atualizados em seu conteúdo e em sua forma, mesmo sendo os mesmos desde a constituição do MST.

A forma pedagógica que esses princípios assumem depende muito de como eles se materializam nos diferentes contextos, como apontado:

No que diz respeito a forma, os princípios cumprem sua função histórica quando são postos em diálogo com “as realidades” que compõem o nosso movimento. A forma não é estática e sim pedagógica, quando posta em movimento. Se fazemos um bom estudo e debate sobre os princípios e não os aplicamos com esse conteúdo a realidade, o esforço feito não passa de uma teorização idealista que não altera a realidade e só nos faz sair satisfeitos da reunião (MST, 2016a, p. 21).

A forma organizativa que o Movimento assume coloca em movimento a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social, que são os objetivos centrais do MST. Nas mais de três décadas de existência, ele vem construindo uma forma organizativa que prima por espaços de discussão coletivos que se constituem como instâncias de decisão. Essa forma organizativa do Movimento forma, ou transforma, os sujeitos, é ela que dá capacidade de luta e força política ao mesmo.

Não sem conflitos e contradições, o MST coloca-se na disposição de construir espaços denominados setores, instâncias, núcleos e brigadas que prezam pela organicidade. Segundo Caldart

A expressão organicidade indica no Movimento o processo através do qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões (CALDART, 2000, p. 162).

É essa dinâmica organizativa pautada na organicidade que busca ser constituída nos acampamentos, assentamentos, cursos, setores, frentes de trabalho e nas mais diferentes instâncias do Movimento que possibilitam a sua construção e reconstrução como movimento social, que lhe imprime capacidade de formação de militantes aliado ao processo de luta, uma luta pela existência humana, e, portanto, uma luta política que forma os sujeitos.

2.2 AS CONTRADIÇÕES E OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO NO MST: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Vários são os trabalhos acadêmico-científicos que abordam a educação no MST. Limitamo-nos a trazer considerações de alguns deles, que, dentre outros, abordam a educação no Movimento a partir do materialismo histórico dialético e apresentam não apenas sínteses sobre essa produção ao longo dos anos e as categorias adjacentes a cada período, mas, sobretudo, as contradições, dificuldades e avanços na construção de uma educação no viés contra-hegemônico. Para tanto, trazemos elementos abordados por Araujo (2007), D'Agostini (2009), Garcia (2009), Bahniuk (2008; 2015) e, no próximo item, Dalmagro (2010).

Araujo (2007), ao estudar em sua tese *As contradições e possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST* tendo como campo empírico quatro experiências do Extremo-Sul da Bahia desenvolve suas análises indicando que “[...] as contradições existentes nas práticas educativas do MST situam-se na relação com a propriedade privada, na relação com o Estado burguês e no modo de vida” (ARAUJO, 2007, p. 07).

Quanto à contradição acerca da propriedade privada, Araujo (2007) indica que o Movimento empreende uma luta revolucionária contra a propriedade privada, pela destruição do latifúndio, ao mesmo tempo que enseja uma luta pela propriedade socializada. A luta pela socialização da terra é, portanto, a luta contra a propriedade privada. Porém, o Movimento enfrenta um dilema entre a luta política e a inserção no mundo do capital, pois ao mesmo que faz a luta pelo rompimento da propriedade privada precisa inserir-se no mercado (ARAUJO, 2007).

No que tange à relação com o Estado, Araujo (2007) indica que o estabelecimento de parcerias com organizações governamentais criou várias tensões, pois, ao passo que se torna mais extenso o acesso a políticas públicas, como por exemplo, o acesso a políticas

educacionais tem-se uma faca de dois gumes, uma vez que de um lado essa ação aumenta os índices de acesso à escolarização e aos processos de formação de educadores, possibilitando ampliar a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora; porém, de outro lado, esse mesmo movimento faz com que o MST tenha que lidar com a lógica estatal conservadora, antagônica à perspectiva do Movimento. Essa relação estabelecida com o Estado, para Araujo (2007), por vezes, também pode produzir limites que se referem ao ecletismo teórico, uma vez que o estabelecimento de parcerias entre o MST e as Universidades, por exemplo, fez com que os projetos dos cursos, muitas vezes, acabassem cruzando concepções teórico metodológicas, o que caracteriza ecletismos na construção e implementação das propostas.

Bahniuk (2015) em sua tese intitulada *Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST*, também aborda a questão da propriedade privada e da relação do Movimento com o Estado, indicando-as igualmente como contradições, ao passo que pondera que o MST

[...] questiona as bases da propriedade privada pelos instrumentos de legalidade decorrentes da forma Estado nas relações sociais capitalistas, por meio das ocupações de terras, buscando construir espaços em que a coerção do Estado não seja determinante. Porém, no campo educativo o MST luta por escolas públicas, para que os sem-terra tenham acesso às escolas, reguladas pelo representante da classe dominante – o Estado e todo seu aparato burocrático e legal, o que limita a materialização de uma proposta educativa na direção da emancipação humana (BAHNIUK, 2008, p. 136).

Bahniuk (2015) avança na compreensão acerca da contradição que concerne ao Movimento em relação à propriedade privada, à medida que compreende que os assentamentos e acampamentos oriundos de ocupações de terras podem se configurar por espaços com relações mais solidárias e humanas, e que “[...] essa potencialidade decorre do questionamento, por meio da ocupação, da propriedade privada e da centralização da riqueza na sociedade capitalista” (BAHNIUK, 2015, p. 204). Ainda sobre a relação do MST com o Estado, a autora, ao fazer referência às escolas do MST indica “[...] a contradição que existe na atuação do Estado ao atender parcialmente o direito à educação e a negação do mesmo” (BAHNIUK, 2015, p. 241), destacando em certas escolas, as estruturas físicas e condições materiais dificultosas e, ainda, a pouca incidência ou ausência do Estado nesse sentido. Evidencia-se, muitas vezes, a título de exemplo, o desmantelamento de espaços educativos pelo Estado que deixa de investir nos espaços públicos e, depois, utiliza do argumento do sucateamento para fechar esses espaços e promover a privatização da educação.

A última contradição apontada por Araujo, ao estudar a educação no MST, remete ao que a autora indica como modo de vida, caracteriza-se como um desafio para pensar a educação emancipatória:

[...] é a questão da formação da consciência de classe, reproduzida por meio da alteração dos hábitos e modos de vida, ou seja, os sujeitos das práticas educativas pesquisadas convivem, se reproduzem e contestam simultaneamente com os vícios, hábitos e modos de vida herdados da sociedade capitalista. Construir uma educação emancipatória, no dizer de Mészáros, significa internalizar outros valores contrários à ordem social do capital (ARAUJO, 2007, p. 317).

Na mesma direção, Garcia (2009), em sua tese intitulada *A contradição entre teoria e prática na escola do MST*, ao mencionar a cultura do sem-terra indica que podem ser produzidas:

[...] em maior ou menor grau outras formas de manifestação, outros comportamentos, outros valores, surgindo um processo sociocultural com traços diferenciados. Não é possível, contudo, afirmar que seja um efetivo rompimento com a cultura capitalista, porque o Movimento está imerso nesse modo de produção, e o processo de resistência não se generalizou nos espaços de Reforma Agrária conquistados pelo MST (GARCIA, 2009, p. 214).

Ao realizar a análise de quatro práticas educativas desenvolvidas no Extremo Sul da Bahia, Araujo (2007) indica, ainda, que educadores e pais, muitas vezes, não têm clareza dos princípios da proposta educativa no Movimento, da luta pelo socialismo como estratégia do Movimento, bem como, evidencia-se que a formação docente é, muitas vezes, bastante fragilizada.

D’Agostini (2009), em sua tese intitulada *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*, sintetiza, a partir de Araujo (2007), bem como afirma concordar que “nos estudos de Vendramini (2000), de Tilton (2006) e Machado (2003), bem como no de Araujo (2007) se evidenciam como grandes contradições a relação entre MST e Estado burguês, a relação teoria e prática e a relação trabalho e educação”. (D’AGOSTINI, 2009, p. 142). Concordamos com D’Agostini, ao ponderar que o MST enfrenta algumas contradições que se expressam, por vezes, no trabalho pedagógico, a autora afirma:

[...] em sua proposta educacional, que pretende ser uma educação de classe com fins de emancipação humana, vem sendo desenvolvida na sociedade capitalista e, portanto, incorpora as contradições gerais entre trabalho e

capital. Por sua vez, essas contradições expressam-se no trabalho pedagógico, principalmente através da cisão entre teoria e prática. (D'AGOSTINI, 2009, p. 160).

O tensionamento das contradições existentes apresenta alguns limites como os destacados antes, mas também indica potencialidades, avanços que merecem nossa atenção. Ao analisar as contradições indicadas, Araujo (2007) pondera que elas são ricas de possibilidades. A autora pondera que “no interior das práticas existem indicadores de possibilidades concretas e abstratas”. Nas palavras da mesma:

Apesar das contradições existentes, as práticas educativas do MST demonstram possibilidades de essência evidenciadas nos seguintes aspectos: na compreensão de que a luta pela terra não se encerra com a sua conquista, é preciso transformar a sociedade em todos os níveis: na organização do trabalho e da luta em coletividades; na qualificação dos militantes para a atuação em prol da causa da classe trabalhadora; na promoção da contestação da ideologia dominante; na vinculação da luta econômica à luta política e cultural; na construção da consciência de classe dos trabalhadores através da luta confrontacional associada à elevação cultural mediada pelo acesso à escola e ao conhecimento (ARAUJO, 2007, p. 07-08).

Nessas questões trazidas por Araujo (2007), visualiza-se um leque de possibilidades que, mesmo contraditoriamente, sinalizam avanços rumo à construção de uma educação contra-hegemônica. Ademais das questões colocadas, concordamos com a hipótese defendida pela mesma ao tratar do caso específico da Bahia, que, em nosso entendimento, possibilita analisar a totalidade das práticas do MST:

Levantou-se a **hipótese** de que nas práticas educativas desenvolvidas pelo MST no Estado da Bahia existem, na sua essência, contradições e traços da educação e escola do modo de produção capitalista, por exemplo: a dependência do Estado burguês para a realização das ações educativas, a falta de clareza dos educadores e dos pais dos educandos no tocante aos princípios basilares da proposta pedagógica da educação do Movimento bem como da sua estratégia geral; a falta de organização dos professores como categoria profissional, o que contribui para a degradação do trabalho docente; a falta de clareza quanto às contribuições que as ações educativas em nível micro poderão dar à construção do projeto histórico socialista defendido pelo Movimento. ESTAS CONTRADIÇÕES contribuem para a internalização de uma subjetividade humana submissa à lógica mais geral do capital. Mas no interior das práticas existem INDICADORES DE POSSIBILIDADES CONCRETAS E ABSTRATAS, que em situações objetivas propiciam acúmulo de forças que contribuirão para a superação do modo de produção capitalista. A hipótese é que esses indicadores poderão ser encontrados: nas relações entre a educação e o conhecimento, no vínculo entre a educação e o trabalho; na relação entre a teoria e a prática; no vínculo entre a educação e a cultura; no vínculo entre a educação e a política; na

gestão democrática; com auto-organização dos educandos e a criação dos coletivos pedagógicos; no cultivo da mística e dos novos valores; na organização curricular e nos conteúdos formativos socialmente úteis (ARAÚJO, 2007, p. 32, grifos do autor).

O acirramento das contradições elencadas indica avanços na construção de uma educação desde a perspectiva da classe trabalhadora. Quando se evidenciam os indicadores de possibilidades pontuados por Araujo (2007), vemos que as práticas do MST, não sem contradições e conflitos, tensionam para extrapolar os limites da educação no interior do Estado burguês e da sociedade capitalista, pois consolidam-se por meio do princípio de emancipação humana e social. Compreendemos, dessa forma, que as práticas educativas do MST colocam-se na direção oposta da Pedagogia do Capital, abordada no capítulo anterior, configurando-se como práticas contra-hegemônicas, pois questionam, ousam e avançam rumo à destruição do consenso burguês.

É possível observar grande conformidade dos “indicadores de possibilidades concretas e abstratas” sintetizados por Araujo (2007) com a perspectiva da Pedagogia Socialista, bem como, da Pedagogia do Movimento, a qual nos dedicaremos nos próximos itens.

2.3 AS BASES DA EDUCAÇÃO DO/NO MST

A ocupação da terra pelo MST constitui o acampamento, local onde as famílias ficam acampadas, geralmente em barracos de lona preta e/ou madeirite. Essa condição provisória de estadia reúne diferentes gerações. Tem-se neste local um quantitativo bastante grande de famílias, reunindo adultos, crianças, jovens e idosos de maneira organizada na luta pela terra. Logo nas primeiras ocupações, vê-se a necessidade, nas instâncias do Movimento de lidar com inúmeras outras questões que perpassam a luta pela terra, como condições de habitação, saúde, alimentação, produção, trabalho e renda, afinal, como pontua Caldart “[...] o modelo de desenvolvimento que gera o sem terra também o exclui de outros direitos sociais” (CALDART, 2004, p. 227), e a disposição de estar no acampamento faz com que a luta por esses direitos torne-se uma luta coletiva.

A presença da família como um todo, e não apenas do homem, no acampamento é um elemento essencial que interfere em todas as dimensões da vida e da organização social daquele espaço, bem como do Movimento como um todo. No âmbito da educação, a ocupação da terra cria a demanda de planejar atividades educativas com as crianças, de lutar

por escola, por formação de educadores, por merenda, pelo prédio escolar, pela contratação dos educadores e, ainda, por tantas outras necessidades que a formação humana demanda. A ocupação estabelece a possibilidade de negociação com autoridades governamentais, a construção de pautas, a participação em reportagens, o que exige o domínio da leitura e da escrita, o conhecimento das leis e, nesse sentido, a superação do analfabetismo, bastante comum entre os/as camponeses/as.

Dessa forma, percebe-se que a preocupação do Movimento com a educação nasce colada com as primeiras ocupações. Na página eletrônica do MST, essa afirmação está presente: “A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento” (MST, 2019a, p. 01).

A necessidade de dar respostas rápidas às demandas que iam surgindo, fez com que, muitas vezes, mesmo sem os conhecimentos aprofundados sobre alguns temas, o Movimento intervisse no real à sua volta. D’Agostini (2009), ao analisar documentos e produções do Movimento na área da educação, identifica que existe uma certa “valorização da prática” (D’AGOSTINI, 2009, p. 120) em alguns momentos.

Dalmagro aprofunda essa constatação ao verificar que, em algumas passagens dos documentos do Movimento por ela analisados, “[...] é possível encontrar uma supervalorização da prática e certa redução da teoria à sua utilidade prática, imediatamente ligada ao fazer” (DALMAGRO, 2010, p. 239).

Concordando com as questões pontuadas pelas autoras, em nossa compreensão, essa supervalorização da prática pode estar relacionada à própria dinâmica do movimento social, pela necessidade de atender a demandas urgentes como pontuado anteriormente. Segundo Caldart: “O eixo da elaboração da proposta pedagógica foi no início, e continua sendo até hoje, a prática dos sujeitos Sem Terra, desdobrada em questões do cotidiano pedagógico, da escola e do Movimento como um todo” (CALDART, 2014, p. 263). Tais apontamentos reforçam nossa compreensão de que a própria dinâmica do movimento social fez com que existisse essa supervalorização.

Em outro excerto, Roseli Caldart indica que

Desde o seu início, o MST buscou um outro tipo de relação com as teorias, valorizando muito os clássicos do pensamento, mas autorizando-se a fazer sínteses bastante livres de suas idéias, trabalhando bem mais com a noção de continuadores de determinadas trajetórias ou experiências do que de

discípulos de autores ou correntes de pensamento (CALDART, 2004, p. 263).

Esse posicionamento de negação de um possível enquadramento ou filiação a determinados autores ou teorias inicialmente pode ter se caracterizado como alguma forma de secundarização da teoria em algum momento, e parece-nos ser algo também relacionado à necessidade do movimento social buscar afirmar-se com sua própria base trabalhadora e camponesa, sem ficar restrito ao “espírito acadêmico”, o que poderia limitar ou conter a dinâmica da luta pela terra e seus desafios.

Uma das razões apontadas por D’Agostini (2009) para a supervalorização da prática é devido a uma possível compreensão superficial do que vem a ser a teoria. Compreendemos que essa questão (da supervalorização da prática) também pode ter sido interpretada a partir da relação com a proximidade do Movimento com o desenvolvimento da Educação Popular por meio da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2006) e de compreensões restritas dessas duas concepções no fazer do Movimento, que tenderam a compreendê-las como espaços de ampla supervalorização da prática em detrimento da teoria. Desde o seu surgimento, o MST orientou-se por considerar as experiências, os saberes e atuação dos sujeitos nos locais, em cada ocupação e acampamento, isso nem sempre manteve nexos com as questões mais amplas que as envolvem, no caso da educação, o diálogo mais estreito e fundamental com uma teoria crítica da educação.

Em nossa compreensão, a explicação sobre as causas que levaram à supervalorização da prática, em alguns momentos, não exime as consequências que essa ação pode produzir, uma possível secundarização da teoria é desfavorável à construção contra-hegemônica na perspectiva da práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977).

Entendemos que a busca pelo estudo dos clássicos, pela compreensão de teorias de explicação do real vem se massificando nos últimos anos no interior do MST. A aproximação com estudos marxianos e marxistas é um desafio a ser perseguido, segundo o próprio Movimento:

Marxismo, por enquanto é apenas enunciado, verborizações. Nosso ecletismo teórico é muito grande e impede-nos de trilhar nas exigências de um pensamento marxista. Precisamos organizar melhor esse estudo, para dominar o conhecimento marxista é preciso estudá-lo e aplicá-lo (MST, 2008, p. 03).

Essa questão do ecletismo teórico também é discutida por outros autores, como Garcia (2009) e D'Agostini (2009). Essa última indica que “[...] certo ecletismo identificado na constituição da proposta educacional do MST é resultado de uma secundarização da teoria, que perpassa toda a educação brasileira e a formação inicial e continuada dos professores” (D'AGOSTINI, 2009, p. 104). A importância e necessidade de aprofundamento teórico e reflexão sobre a prática aos que lutam pela transformação social é imprescindível. A práxis que engloba ação e reflexão é fundamental para interpretar a realidade e atuar sobre ela, em especial nos movimentos que se colocam na direção da transformação social e tensionamento das contradições existentes.

Compreendendo essa questão, o Movimento tem construído momentos e se inserido em espaços já existentes, desenvolvendo várias atividades como Encontros, Seminários e cursos formais em níveis locais, regionais, estaduais e nacionais nos últimos anos. Tem o intuito de aprofundar estudos sobre diversos temas que englobam a luta pela terra e pela transformação social, com destaque para a educação. Verifica-se, também, o número expressivo de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de graduação, de especialização e tecnólogos via PRONERA e outros financiamentos. Como mencionado anteriormente por Roseli Cardart (2004), a necessidade de aprofundar os clássicos sempre esteve presente no Movimento e em nossa compreensão ela vem se aprofundando, inclusive pela complexidade das questões que envolvem não somente a luta pela terra, mas a luta pela transformação social e as contradições que se colocam nesse caminho.

Caldart (2000, 2014), Araujo (2007), Dalmagro (2010) e Bahniuk (2015), bem como outros autores que discutem a educação no MST convergem na compreensão de que as três principais fontes, vertentes, concepções que embasam a formulação teórico-prática da educação no MST são a Pedagogia do Oprimido/Educação Popular¹⁴, a Pedagogia Socialista e, mais recentemente, a Pedagogia do Movimento.

Essas três referências, como pontuamos na introdução deste trabalho, guardam especificidades mas também estabelecem relações de reciprocidade, proximidades, pois todas têm no horizonte a superação da sociedade exploradora do capital.

¹⁴ Algumas sínteses fazem referência à influência da Pedagogia do Oprimido no MST e outras à influência da Educação Popular no MST. Nesse sentido, concordamos com Paludo (2012), ao afirmar que, no momento em que ambas se efetivam no Brasil, se referem à mesma elaboração: “A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como ‘pedagogia do oprimido’, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando a transformação social” (PALUDO, 2012, p. 281).

A Pedagogia do Oprimido está na base da fundação do MST, aliada a outros processos que o Movimento constituiu, próximos às ações das igrejas, como mencionado anteriormente. A Pedagogia do Oprimido é subsídio, também, para as práticas do MST, segundo Freire (2006) ela se constitui como pedagogia humanista e libertadora que se baseia na práxis, compreendida como

[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuem sobre ela. Por isso, inserção crítica e ação já são a mesma coisa (FREIRE, 2006, p. 42).

Essa compreensão, que acentua a consciência da realidade para atuar sobre ela, que pressupõe a atuação dos homens sobre a realidade a partir da reflexão e ação sobre a mesma e que, ainda, busca superar a contradição entre opressores e oprimidos rumo à humanização, é bastante próxima da perspectiva assumida pelo MST, ao ousar dar voz aos oprimidos e oprimidas do campo. A proposta freireana de estar *com* o povo e não *para* o povo, a partir de uma pedagogia dialógica, é necessária ao Movimento, pois, desde o início, o mesmo preocupa-se em construir práticas educativas para elevar o nível político, cultural e ideológico de seus integrantes.

Araujo (2007) sintetiza algumas das principais contribuições e influências da Pedagogia do Oprimido para a educação no MST. Ela destaca a compreensão da educação como ato político, elemento essencial aliado à participação, ao diálogo, ter o espaço local como ponto de partida, considerando a realidade do entorno. A valorização dos saberes e da cultura camponesa, no que envolve às práticas educativas escolares, a influência dos temas geradores, também são elementos importantes. Dalmagro (2010) traz indicações relevantes sobre a questão dos temas geradores, ao analisar a escola no contexto das lutas do MST.

No ano de 2007, ao completar-se vinte anos da morte de Paulo Freire, a página eletrônica do Movimento prestou uma homenagem ao mesmo e à extensão de sua contribuição para a educação no MST:

[...] completa-se 20 anos da morte de Paulo Freire, que nos deixou o legado de uma pedagogia crítica e libertadora dos oprimidos, que compreende a educação no sentido amplo, como processo de formação, cujo objetivo fundamental é de humanizar e emancipar. [...] a educação ao pretender emancipar, deve tomar como ponto de partida a realidade, a situação de exploração dos oprimidos e análise crítica desta, para a busca da superação dessa situação de opressão, através da luta, organização e a construção de

uma sociedade justa e igualitária. [Freire] acreditava que a mudança é possível, e compreendia a educação como um instrumento para essa mudança, recusando o pensamento fatalista (neoliberal) que nega o sonho de outro mundo possível. Nas palavras de Freire, “a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas mudam o mundo”. Ele nos inspira a nutrir o nosso difícil e sempre atual processo de luta pela superação das opressões (MST, 2017a, p. 01).

A afirmação de que um mundo sem oprimidos e opressores é possível aproxima-se da luta do Movimento por uma sociedade sem classes e vincula-se à luta socialista pela transformação radical da sociedade, em que a educação tem uma contribuição.

Ademais das contribuições da Pedagogia do Oprimido para educação no MST, bem como de sua proximidade com a Pedagogia Socialista, evidenciamos que a incorporação da mesma pelo Movimento também pôde representar, em alguns momentos, a existência de alguns limites, como é o caso da supervalorização da prática presente em alguns documentos e ações do MST. Dalmagro (2010), ao abordar a educação no Movimento, indica que a influência da Educação Popular na escola do MST “fica evidenciada no princípio segundo o qual todo ensino deve partir da prática, da experiência das crianças, e empenhar-se na valorização da cultura e dos saberes do campo”. (DALMAGRO, 2010, p. 209).

Mesmo a Pedagogia do Oprimido sendo compreendida erroneamente, por vezes, como concepção próxima ao pós-modernismo, é inegável que, contraditoriamente, essa pedagogia contribuiu para o alavancar da luta do MST, estando nas bases da construção de sua proposta educativa. Resta-nos compreender quais consequências emanam dessa influência na área educacional do Movimento.

A partir dessa breve síntese sobre a influência e contribuição da Pedagogia do Oprimido para a proposta de educação no MST, verificamos grande proximidade da mesma com a Pedagogia Socialista, já apresentada em capítulo anterior, pelo horizonte de classe que converge das mesmas, o que justifica que ambas tenham embasado a proposta de educação do MST, mesmo que alguns autores compreendam que essas duas perspectivas possuam bases teóricas distintas¹⁵. Concordamos com Dalmagro, ao afirmar que “A educação popular e a pedagogia socialista foram as duas perspectivas educacionais que sem dúvida mais fortemente influenciaram a elaboração do projeto educacional do MST” (DALMAGRO, 2010, p. 208). Roseli Caldart, em entrevista concedida para Dalmagro, em função de sua pesquisa de

¹⁵ Sobre as relações entre a Educação Popular e a Pedagogia Socialista indicamos a leitura de Dalmagro (2010) que aprofunda algumas proximidades e distanciamentos entre ambas.

doutoramento, menciona a influência dessas duas concepções na construção da proposta educativa do Movimento, ao afirmar que:

Tem influência da educação popular, que veio desde a Unijuí (membros do setor que estudaram lá, sendo um núcleo da Educação Popular autêntica). Desta vertente vem as idéias do povo como sujeito, a idéia da valorização do saber, a idéia do diálogo, o questionamento de uma relação mais vertical, autoritária do educador ao educando, isso vem daí, isso esteve no início da inspiração. As outras vertente, são os estudos da Pedagogia Socialista. Eles vieram na tentativa de investigar as experiências de escola existentes que se contrapunham ao capitalismo. [...] Makarenko veio para a educação por influências do setor de formação. (Roseli Caldart, setor de educação) (CALDART, 2010, apud DALMAGRO, 2010, p. 208).

Como se vê, ambas concepções embasam e dão direcionamento para a proposta educativa do MST, Dalmagro sintetiza elementos que evidenciam a influência de cada uma destas concepções na construção do MST:

A Pedagogia Socialista transparece na ênfase dada à escola voltada à transformação radical da sociedade, à formação integral, à organização coletiva, à escola como espaço de estudo e trabalho, entre outras questões que atravessam os documentos do período mencionado. A Educação Popular fica evidenciada no princípio segundo o qual todo ensino deve partir da prática, da experiência das crianças, e empenhar-se na valorização da cultura e dos saberes do campo (DALMAGRO, 2010, p. 210).

As contribuições dessas duas concepções são destacadas por Araujo (2007, p. 178-179), ao evidenciar que a Pedagogia do Oprimido demarcou o caráter essencialmente político da educação, bem como sua concepção dialética na produção de conhecimento e a dimensão da construção coletiva, do trabalho em grupos desenvolvido por Freire e que se aproxima da organização, dos debates e decisões coletivas nos assentamentos e acampamentos.

Quando o Movimento começa a ter uma preocupação maior com a proposta educativa voltada para a escola, vê-se a necessidade de incorporar outras leituras, como demonstra Caldart:

Quando nós começamos, a discussão mais sistemática no setor de educação, a idéia era um pouco assim: “nós queremos uma escola diferente, mas que referências existem dessa escola diferente?” Aí sai do âmbito da educação popular, porque aí não tem referência de escola, porque é justamente o debate fora da escola. E é aí que a gente vai para os estudos mesmo da pedagogia socialista [...]. O primeiro autor que a gente estudou com a equipe de educação, de fato, foi Pistrak. (Roseli Caldart, setor de educação) (DALMAGRO, 2010, p. 206-207).

Nesse sentido, identifica-se que a incorporação da Pedagogia Socialista no MST dá-se, especialmente, a partir da experiência desenvolvida na URSS. Autores como Pistrak¹⁶, Makarenko¹⁷ e Krupskaya¹⁸ foram estudados desde os anos iniciais de constituição do MST. Mais recentemente, a partir de meados dos anos de 2000, novas traduções para a língua portuguesa¹⁹ de obras dos pedagogos/a russos/a como Pistrak²⁰, Shulgin²¹, Krupskaya²² e Lunatchárski²³ possibilitaram retomar os estudos e a construção curricular pautada na releitura das experiências escolares russas do período de 1917 a 1931.

Concordamos com Caldart ao indicar que:

No período mais recente, os estudos da pedagogia socialista russa tiveram novo impulso a partir da ampliação de fontes sobre as práticas e reflexões dos seus pedagogos pioneiros, que nos foi proporcionada pelo acesso às pesquisas e pelas interlocuções com o prof. Luiz Carlos de Freitas (Unicamp), a partir de 2005. Foi nesse ano que soubemos da existência da obra *A Escola-Comuna*, organizada por Pistrak. Mas foi depois de sua publicação em 2009 pela Expressão Popular, e das publicações seguintes, que essas leituras começaram a ser difundidas, marcando possivelmente um novo ciclo de diálogo com estes pedagogos, desde formulações um pouco

¹⁶ A primeira obra de Moisey Mikhailovich Pistrak a que o MST teve acesso foi o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, publicado no Brasil pela editora Brasilense em 1981, com introdução de Maurício Tragtenberg e tradução de Daniel Aarão Reis Filho. No ano de 2000, o MST, por meio da editora Expressão Popular, realizou nova publicação desse livro.

¹⁷ Em junho de 1995, o MST editou o boletim *O Trabalho e a Coletividade na Educação* (Boletim de Educação nº 5, junho de 1995) que tratou das proposições do pedagogo Anton Makarenko, pioneiro da Pedagogia Socialista na URSS. Já em 2002, a Editora Expressão Popular, conduzida pelo MST, publicou a obra de Cecília da Silveira Luedemann *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução*.

¹⁸ Na década de 1990, o MST teve os primeiros acessos às elaborações de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, por meio da obra editada em espanhol *La educación laboral e la enseñanza*, publicada em 1986, pela editora Moscou.

¹⁹ Nesse processo mais recente, efetivado a partir da década de 2000, o aprofundamento da Pedagogia Socialista no contexto do MST tem como principal colaborador o professor Luiz Carlos de Freitas que traduziu diretamente da língua russa diversas obras dos pioneiros da Pedagogia Socialista.

²⁰ A partir de 2009, diante da tradução de Luiz Carlos de Freitas, a Editora Expressão Popular publicou três novas obras de Moisey Mikhailovich Pistrak. Em 2009, foi publicada a obra *A Escola-Comuna*, em 2015 a obra *Ensaio sobre a Escola Politécnica* e, em 2018 se deu a publicação de nova tradução, agora diretamente da língua russa, da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*.

²¹ Em 2013, a Editora Expressão Popular, em colaboração de Luiz Carlos de Freitas, traduziu a obra *Rumo ao Politecnismo*, com textos de autoria de Viktor Niholae Vich Shulgin, intelectual e parceiro de Pistrak na formulação e realização da Escola do Trabalho.

²² Em 2017, a Editora Expressão Popular, em colaboração de Luiz Carlos de Freitas, traduz a obra *A construção da Pedagogia Socialista*, com textos de autoria de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.

²³ Em 2018, a Editora Expressão Popular, a partir da organização de Douglas Estevam e Iná Camargo Costa publicou a obra *Revolução, Cultura e Arte* de Anatoli Lunachárski, como obra integrante da Coleção Arte e Sociedade.

mais desenvolvidas da Pedagogia do Movimento e uma base ampliada de compreensão dos seus fundamentos marxistas²⁴. (CALDART, 2017, p. 272).

O acesso a esses materiais, em especial a partir da tradução e do contato mais próximo com o professor Luiz Carlos de Freitas, foi determinante para aprofundar o vínculo do MST com experiências educacionais socialistas e para que o Movimento se colocasse com mais afinco no referencial marxista, de modo a desenvolver com mais fôlego em suas elaborações mais recentes os fundamentos do marxismo.

Já no que é referente à influência da Pedagogia do Oprimido/da Educação Popular, em nossa compreensão, ambas contribuíram para o Movimento afirmar os camponeses como sujeitos políticos de luta, na valorização do saber camponês, na compreensão da educação como ato político e, ainda, para pensar essa coletividade Sem Terra em luta, e, dessa forma, aproxima-se da Pedagogia do Movimento da qual trataremos logo adiante.

No que tange à influência da Pedagogia Socialista, a necessidade inicial de aprofundar a compreensão sobre a escola dos trabalhadores, contribuiu, sobretudo, na perspectiva de construir, desde já, a transformação da forma escolar, respaldada de forma especial nas três grandes categorias que demarcam a contribuição russa para a escola dos trabalhadores: o trabalho, a auto-organização dos estudantes e a atualidade, já mencionados no capítulo anterior. Sobre essa questão, Roseli Caldart pondera que

O encontro com a pedagogia socialista russa possivelmente tenha facilitado dois movimentos que se tornaram marcas fortes da construção pedagógica do MST: olhar a escola enxergando seu entorno e suas relações mais amplas;

²⁴ Cabe um registro sobre outro pedagogo do mesmo período Anton Makarenko, também fonte para as reflexões pedagógicas do MST e que não será tratado com detalhes neste texto. Nos anos 1990, o setor de educação entrou em contato com parte da elaboração teórica de Makarenko (começamos pela leitura da obra: *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscou: editorial progresso, 1977), a partir da interface com estudos e práticas dos setores de formação e de produção do MST, visando à reeducação das famílias assentadas, acostumados ao trabalho isolado, para sua inserção em cooperativas de produção. Na discussão de nossa concepção de escola, interessavam suas reflexões sobre a formação educativa da coletividade e a relação entre atividades produtivas e formação da consciência para pensar o desenho de condução coletiva da vida escolar. Makarenko costumava ser citado como integrante do mesmo grupo de Pistrak e Krupskaya, mas, na verdade, não é. Ele trabalhava na Ucrânia e não integrava o grupo de pedagogos ligados ao NarKomPros central, russo. Suas experiências educacionais não tiveram inicialmente o foco na escola, mas sim em colônias e comunas ligadas à órgãos de reabilitação de crianças abandonadas e marginalizadas. Pelas informações que as obras agora disponíveis nos indicam, havia, em relação às orientações gerais do projeto educacional do início da revolução, críticas recíprocas: Makarenko considerava que a orientação do NarKomPros era brilhante, mas muito "romântica", fora da realidade e Krupskaya considerava que as experiências da Ucrânia desviavam especialmente a concepção de educação politécnica assumindo a tendência da profissionalização precoce. No período de Stalin, Makarenko foi projetado como formulador da pedagogia soviética e amplamente divulgado. Temos, pois, o desafio de um estudo mais apurado de suas obras e das relações políticas de que participou na época para ampliar a discussão a respeito de suas contribuições à construção da pedagogia socialista. Da mesma forma que merece um balanço específico o diálogo do MST com suas reflexões pedagógicas agora podendo compreendê-las em perspectiva. Nota da autora.

olhar para dentro da escola enxergando para além da sala de aula. Isso quer dizer, primeiro, *pensar a intencionalidade educativa da escola em perspectiva*, no vínculo com processos formativos que acontecem fora dela, organizando seu trabalho educativo em interação com a vida do seu entorno (natureza – trabalho – sociedade) e suas relações mais amplas. E, segundo, *pensar a escola como totalidade pedagógica*, como relações sociais e conteúdos formativos que se realizam em diferentes tempos e espaços, cada qual com uma determinada intencionalidade educativa (CALDART, 2017, p. 273).

Concordando com a afirmação da autora, ponderamos, que, em nosso entendimento, a Pedagogia Socialista pode ter contribuído muito além dessa questão escolar. A própria compreensão da escola indicada no excerto como totalidade pedagógica, é exemplo da influência da pedagogia socialista russa no Movimento, a partir do qual, o mesmo pôde reforçar o materialismo histórico-dialético como fundamento, calcado no referencial marxiano e marxista, contribuiu também, de alguma forma e dentre outros processos, para que o Movimento pudesse olhar para além dele mesmo, reafirmando a totalidade social que perpassa a luta pela terra à medida que revalida o socialismo como projeto social no horizonte.

A influência da Pedagogia Socialista possibilita aprofundar a compreensão no Movimento de que a luta de classes é o motor da história e que não há saída para a classe trabalhadora a não ser a revolução, a transformação social. A aproximação com a Pedagogia Socialista, ao passo que coloca os escritores russos nas leituras individuais e coletivas dos Sem Terra, possibilitou, nos últimos anos, ter contato com autores de outras áreas, não apenas da educação, mas das artes, do cinema, das relações interpessoais, que contribui de forma direta na ampliação do acúmulo teórico-prático contra-hegemônico.

Ademais dessas duas concepções, Educação Popular/Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Socialista, explanada no capítulo anterior, uma terceira que constitui a educação no MST é a Pedagogia do Movimento, mais recente, da qual trataremos a seguir. Essas concepções guardam proximidades e distanciamentos entre si que não cabem ser exploradas em sua completude neste trabalho, mas salientamos, que, no contexto do MST, elas convergem na direção contra-hegemônica, constituem e são constituídas na experiência educacional do MST, não se esgotando apenas nela.

2.4 A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: O MST COMO SUJEITO EDUCATIVO

A luta pela educação no MST é tão importante quanto a luta pela terra, nas palavras de Stédile: “[...] a frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital” (STÉDILE, FERNANDES, 1999, p. 74).

Nessa tarefa de luta social, econômica e educacional, o próprio Movimento assume-se como princípio educativo, que aglutina e coloca em movimento matrizes pedagógicas, matrizes formadoras do ser humano, as quais o Movimento, ao movimentar-se, torna-se *locus* de formação de seres humanos, de materialização de intencionalidades educativas, como pontua Caldart:

[...] este processo também pode ser interpretado como um processo de formação humana, e mesmo como a materialização de um determinado *modo de produção da formação humana*, cuja matriz é o próprio Movimento como sujeito e princípio educativo. Isto porque se fazemos o esforço de buscar compreender o sentido mais profundo da experiência humana de *ser Sem Terra*, ou *ser do MST*, nos encontramos com um movimento pedagógico de formação de sujeitos sociais e de seres humanos, que nos remete às questões de origem da própria reflexão pedagógica, ou da reflexão da educação como formação humana: como nos humanizamos, ou nos formamos como humanos? Como se educa uma pessoa para que se desenvolva em sua condição humana? Quais os valores que movem nossa intencionalidade educativa? Para que postura diante da sociedade nossa prática tem educado? (CALDART, 2001, p. 212).

Com essa compreensão de educação enquanto formação humana cabe pontuar que o Movimento também compreende que a intencionalidade educativa, que se materializa nos processos educativos, configura-se como espaço de disputa, como pontuamos anteriormente neste trabalho. A educação pode contribuir para manter ou contribuir para questionar, transformar, ao passo que se constitui colada à luta política e social. A educação para o Movimento é o “[...] processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo” (MST, 1996, p. 160-162).

Roseli Caldart (2012) reflete, ainda, sobre os processos educativos que se constituem por meio das ações do Movimento, ao afirmar que existe uma pedagogia que se constitui por meio do Movimento, em meio ao movimento de luta social inerente aos sujeitos Sem Terra, a Pedagogia do Movimento. Segundo Caldart:

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais (CALDART, 2012, p. 548).

Tendo esse duplo caráter como constituinte – que indica o trabalho educativo desenvolvido pelo MST em sua dinâmica histórica e como conceito que compreende o processo formativo do sujeito Sem Terra além de si mesmo e como objeto da pedagogia – a Pedagogia do Movimento, passou a ser utilizada como expressão pelo MST em um momento mais recente de sua história. O termo Pedagogia do Movimento Sem Terra foi utilizado pela primeira vez em uma publicação do MST de agosto de 1999 denominada *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*, na qual se concebe a Pedagogia do MST como uma prática viva, que está em movimento, e afirma-se: “É desta prática que vamos extrair as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil”. (MST, 1999, p. 235).

A Pedagogia do Movimento enquanto formulação e prática pedagógica que passa a receber esse nome, ancora-se em todo o acúmulo que o Movimento já havia construído em termos de discussões sobre a educação. Variados são os documentos, desde a década de 1990, que abordam essa questão. A obra *Dossiê MST Escola* (MST, 2005) traz documentos de 1990 até 2001 e o *Caderno Educação no MST Memória* (MST, 2017) reúne documentos de 1987 até 2015 que tem a educação como preocupação por diferentes enfoques.

O Caderno de Educação n. 8 *Princípios da Educação no MST* (MST, 1996) sintetiza os princípios filosóficos da educação no MST, são eles:

[...] Princípios filosóficos:
 Educação para a transformação social;
 [...] Educação para o trabalho e a cooperação;
 [...] Educação para as várias dimensões da pessoa humana;
 [...] Educação com/para os valores humanistas e socialistas;
 [...] Educação como um processo permanente de formação e transformação humana;

Enquanto princípios pedagógicos são elencados:

- [...] Princípios pedagógicos: Relação teoria e prática;
- [...] Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
- [...] A realidade como base da produção do conhecimento;
- [...] Conteúdos formativos socialmente úteis;
- [...] Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- [...] Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- [...] Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- [...] Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- [...] Gestão democrática;
- [...] Auto-organização dos/das estudantes;
- [...] Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- [...] Atitudes e habilidades de pesquisa;
- [...] Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 161-176).

A síntese da Pedagogia do Movimento que abordaremos neste capítulo está em profunda sintonia com esses pressupostos filosóficos e pedagógicos; eles são a base sob a qual a mesma se constitui. A educação no MST e a formulação de sua pedagogia datam desde as primeiras experiências escolares. Conforme pontuamos, existem documentos desde 1987 que abordam a educação no MST e que expressam questões de sua pedagogia.

Não estamos desconsiderando essas formulações que, em grande medida permanecem e possibilitam a elaboração de sistematizações posteriores, porém, nesta apresentação acerca da Pedagogia do Movimento, optamos por trazer sistematizações que abordem a trajetória mais recente da educação no MST, a partir da utilização da expressão Pedagogia do Movimento, datada de 1999. Nesse sentido, optamos por tecer considerações neste momento sobre a Pedagogia do Movimento por meio de três importantes sistematizações, dentre outras existentes.

A primeira delas, oriunda da tese de doutoramento de Roseli Salete Caldart, foi publicada em formato de livro no ano de 2000 pela Editora Vozes e em 2004 pela Editora Expressão Popular. Esta tese intitulada *Pedagogia do Movimento – escola é mais que escola* representa um marco bastante importante para o MST. É um dos primeiros textos escrito por uma pessoa orgânica do MST que atingiu a esfera acadêmica e ganhou grande visibilidade a nível nacional. Essa sistematização reflete sobremaneira as questões educacionais nesse Movimento, pensando não somente a escola, mas, também, o papel formativo dos processos sociais, discutindo como se formam os sujeitos na luta pela terra. É esse o primeiro trabalho

que delinea a compreensão sobre a Pedagogia do Movimento, termo é cunhado por Caldart em tal elaboração.

A segunda elaboração que elencamos para subsidiar a apresentação da Pedagogia do Movimento e suas matrizes formativas é o verbete *Pedagogia do Movimento* contido no *Dicionário de Educação do Campo*, publicado em 2012 pela Editora Expressão Popular em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e com o MST. O Dicionário enquanto produção coletiva construiu e socializou uma síntese

[...] da concepção teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos (CALDART, et al., 2012, p. 13).

Assim, compreendemos a Pedagogia do Movimento como um dos conceitos que fundamentam a Educação do Campo, dada a importância da formulação sobre a educação no MST para a efetivação da Educação do Campo. O verbete referente à Pedagogia do Movimento foi elaborado por Roseli Caldart, doze anos depois da publicação da sua tese. Cabe salientar que o Dicionário se constitui numa obra de consulta importante e é amplamente utilizado no território brasileiro, em especial, nos espaços educativos do campo ou da Educação do Campo.

A terceira importante referência que utilizaremos, o *Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do MST Paraná*. Apesar de não se constituir como uma referência a nível nacional para o MST, foi selecionada devido a ser uma sistematização elaborada no Estado do Paraná, que sistematiza uma parte da construção curricular desse Estado, ao ousar construir os complexos de estudo em algumas escolas deste Estado. A elaboração escrita expressa nesse documento evidencia uma parte da experiência de construção escolar do MST-PR, a partir do referencial pedagógico socialista russo. Ao apresentar a proposta política e pedagógica, o documento mencionado respalda-se na Pedagogia do Movimento e nas suas matrizes. Como o recorte da análise deste trabalho considera as práticas educativas deste Estado, tal documento assume centralidade também neste momento. O *Plano de Estudos da Escola Itinerante do*

MST Paraná é organizado por Freitas, Sapelli e Caldart²⁵, porém, o processo de elaboração escrita configurou-se a partir de um coletivo de militantes que contribuiu na elaboração.

Vamos apresentar nossa síntese sobre a Pedagogia do Movimento tendo por base esses três materiais, reconhecendo que a distância temporal, mesmo pequena, entre a publicação das três elaborações representa a historicidade da produção do conhecimento e pode nos dar indícios importantes sobre a formulação da Pedagogia do Movimento como esforço teórico e prático de construção da Pedagogia Socialista pelo MST.

Na tese de Roseli Caldart²⁶, é apresentada a primeira grande sistematização acerca da Pedagogia do Movimento. Ao resenhar tal obra, Fragoso (2000) indica que a autora constrói sua obra a partir de um “enfoque cultural” (FRAGOSO, 2000). Ao estudarmos a obra, percebemos que, naquele momento, a autora lança “um olhar sobre o Sem-Terra e o MST” (CALDART, 2004, p. 23), delimitando “o foco deste olhar” (CALDART, 2004, p. 30) e buscando revelar “o sentido sociocultural do MST” (CALDART, 2004, p. 30), a partir da compreensão da cultura

[...] como um *modo de vida*, e como uma *herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso*, mas mantendo-a como uma dimensão do processo histórico e acrescida de um sentido político específico, que é o de uma cultura social com dimensão de projeto, tal como o apreendido nas pesquisas feitas no âmbito da história dos movimentos sociais, notadamente aquelas orientadas por uma interpretação marxista da história (CALDART, 2004, p. 38, grifo da autora).

Essa compreensão da cultura articulada à dimensão de projeto possibilita a autora compreender o Movimento como um sujeito educativo que forma *novos sujeitos socioculturais*,

Este Sem Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo *sujeito sociocultural*, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não

²⁵ Ao nos referirmos a esse documento, o *Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do MST no Paraná*, estaremos utilizando a referência MST, 2013, buscando evidenciar o caráter coletivo da construção escrita, mesmo existindo autores que organizaram este material (Freitas, Sapelli e Caldart). Salientamos que a utilização da referência MST, 2013 também é utilizada por Leite (2017) e Sapelli, Leite e Bahniuk (2019).

²⁶ A partir desse momento estaremos nos referindo à elaboração escrita da tese de Roseli Salette Caldart considerando o ano de 2000, em que a tese foi publicada, porém, nas citações utilizaremos o ano de 2004, pois a obra que utilizamos para citar foi publicada em 2004, em sua terceira edição. Cabe salientar que as duas edições que mencionamos (de 2000 publicada pela Editora Vozes e de 2004 pela Expressão Popular) são apenas publicadas em anos diferentes, mas o texto de ambas é exatamente o mesmo. Vamos fazer referência ao ano de 2000 devido ao fato de ser o ano em que o texto foi publicado em sua primeira versão.

corresponde aos padrões sociais culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um *movimento sociocultural* que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART, 2004, p. 34, grifos da autora).

Tendo essa compreensão como pressuposto, Caldart expõe como o MST vai se constituindo “[...] como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação humana das pessoas que a constituem” (CALDART, 2004, p. 315). Segundo a autora essa intencionalidade educativa “[...] não está primeiro no campo da educação, mas sim no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país” (CALDART, 2004, p. 315-316).

O entendimento do movimento social como princípio educativo e sujeito pedagógico, sintetiza a compreensão de que o próprio Movimento é a matriz de formação dos Sem Terra a partir das práticas concretas, de suas vivências. Segundo Caldart:

A Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento (CALDART, 2004, p. 330).

Das pesquisas que já discutiram a educação no Movimento ficam evidentes dois elementos de análise da Pedagogia do Movimento. O primeiro deles, pontuado por Garcia (2009), refere-se à discordância de que esse movimento esteja formando um novo sujeito sociocultural, justamente pelo fato de que não conseguimos, sob a égide do capital, formar em sua plenitude um ser capaz de ser definido como novo, pois os processos sociais que vivenciamos não nos permitem isso, rupturas, revoluções, transformações sociais são necessárias para que somente em um futuro necessário e possível possamos afirmar que exista um novo ser humano com características e valores totalmente desvinculados da lógica burguesa.

Outro elemento pontuado é sobre um certo ecletismo teórico que perpassa essa sistematização, D’Agostini destaca:

Caldart (2004, p. 28) em sua produção assume a possibilidade de estarmos na pós-modernidade. Percebemos também que, diferentemente dos cadernos de Educação do MST, nesta obra há um distanciamento com as categorias marxistas trabalho, classe, luta de classes e revolução, e há um privilégio das categorias cultura, identidade e subjetividade. A autora não nega nem essas categorias e nem o trabalho como princípio educativo, mas atribui maior ênfase à cultura e aos processos culturais para a formação do sujeito social e sua identidade (D'AGOSTINI, 2009, p. 135).

A análise de D'Agostini evidencia a centralidade da discussão acerca da cultura que perpassa essa sistematização de Caldart, percebemos que não são centrais nessa sistematização as discussões, por exemplo, sobre o trabalho como ontologia do ser social, ou o conceito de transformação social, mas existe o esforço de vincular a questão sociocultural com a luta de classes, por exemplo, como se vê:

Estou trabalhando com uma noção sociocultural de cultura, no meu entender e, em que pese uma aparente redundância de linguagem, a noção mais adequada para a análise que pretendo fazer. Isso quer dizer que estou interessada em compreender a cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais e como parte de determinadas formas históricas da luta de classes (CALDART, 2004, p.37-38, grifos da autora).

Caldart constitui sua análise por meio da compreensão da cultura e do modo de vida a partir de Raymond Williams (1969), assentando-se na discussão acerca da identidade Sem Terra. Observamos que o estudo desse autor marxista que embasa as discussões de Caldart não é comum nas elaborações do Movimento, uma vez que remontam a seu período de constituição. Outro elemento evidente nessa obra é acerca da terminologia bastante presente nesta síntese que indica “um olhar” para a educação no Movimento, termo bastante usado nas análises que valorizam diferentes olhares e, nessa assertiva, muitas vezes, diferentes verdades.

Mesmo com essas questões pontuadas, é preciso sublinhar que Caldart se baseia e trabalha com categorias do campo marxista como contradição, práxis, luta de classes e dialética, quando a mesma se apoia na “tradição teórica dos estudos da história social marxista” (CALDART, 2004, p. 59), mas, dando ênfase, em alguns momentos, em conceitos comuns nas pesquisas de outras abordagens teóricas. Compreendemos essa publicação como uma sistematização, uma síntese coletiva que representa as discussões do Movimento naquele período, bem como uma produção com marca individual. Como se pode esperar de uma tese de doutoramento, na qual os conceitos e categorias abordados dão-se por escolha pessoal, a partir da trajetória histórica e social de cada indivíduo na relação com o mundo, mas também da área de concentração ou linhas de pesquisa do Programa de Pós Graduação, esses

elementos podem explicar a utilização de termos mais distantes da abordagem marxista ou de abordagem a partir de autores distantes do MST, naquele período, como pontuado anteriormente.

Cabe um adendo, também, para a evidência que nesse período de 1990, em que a primeira elaboração foi escrita, alguns Programas de Pós-Graduação e intelectuais importantes no terreno do pensamento crítico brasileiro na época vivenciaram um afastamento em relação ao marxismo e o que compreendemos como uma inclinação pós-moderna em suas produções, dada a ofensiva ideológica e as dificuldades de resistência a partir da queda do Muro de Berlim e toda a simbologia que aquele momento representou.

Dentro dessa abordagem, Caldart apresenta as pedagogias ou matrizes que o MST põe em movimento no processo de formação dos Sem Terra, são elas: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da História. Ademais das discussões de cada uma dessas pedagogias, a autora problematiza diretamente a escola na relação com o Movimento e conclui sintetizando “[...] algumas balizas que conformam determinado jeito de olhar para a experiência de educação do MST, na perspectiva de uma reflexão pedagógica mais ampla que destaca o Movimento como princípio educativo” (CALDART, 2004, p. 21).

Antes de adentrarmos na apresentação de cada uma dessas pedagogias/matrizes, gostaríamos de indicar a compreensão de que as outras duas importantes sistematizações que apresentam a Pedagogia do Movimento se respaldam de forma mais incisiva no marxismo em relação a essa sistematização do ano de 2000. As categorias e conceitos presentes nas elaborações de 2012 e 2013 possibilitam-nos essa afirmação.

Para evidenciar essa nossa afirmação, trazemos, aqui, um quadro comparativo entre as concepções de educação presentes em cada uma dessas sínteses, a lembrar: a tese *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, de 2000, o verbete Pedagogia do Movimento de 2012 e a sistematização do Plano de Estudos da Escola Itinerante, de 2013.

Quadro 01: Comparativo da Concepção de Educação

Pedagogia do Movimento Sem Terra – 2000	Pedagogia do Movimento – 2012	Plano de Estudos – 2013
<p>Arroyo sintetiza no Prefácio à obra: uma concepção ampliada de educação que estimula um olhar mais alargado das ciências sociais e do pensamento pedagógico. Nesta direção, o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos (ARROYO, 2004, p. 11)</p>	<p>A Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo (CALDART, 2012, p. 548). No tempo em que vivemos, o que está em jogo, quando se trata de educação, “não é apenas a modificação política das instituições de educação formal” (Mészáros, 2006, p. 264), mas uma estratégia educacional socialista que assuma “a tarefa de transcender as relações sociais alienadas sob o capitalismo” (ibid.) (CALDART, 2012, p. 554).</p>	<p>Concepção de educação e de formação humana que não é hegemônica/ trata-se de uma concepção de base histórica, materialista e dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições da existência social em que cada ser humano se forma: a produção da existência e a produção ou formação do ser humano são inseparáveis (Marx). Não há formação da consciência fora da vivência de relações sociais e elas são históricas. [...] A educação é pensada no plano da formação humana e não apenas da instrução ou mesmo do acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade. Educação é, em síntese, um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano. Processo intencional quer dizer que é planejado e organizado objetivamente, e em nossa perspectiva, por coletivos, em uma direção determinada, com objetivos explícitos (MST, 2013, p. 12).</p>

Fonte: Construído pela autora a partir de Arroyo (2004), Caldart (2012) e MST (2013).

Compreendemos todas essas três elaborações como sínteses coletivas produzidas no interior do MST que expressam, em certa medida, a compreensão do próprio Movimento em diferentes períodos. Evidente que a primeira possui, uma marca um pouco mais individual, por se tratar também de um trabalho em âmbito acadêmico. Fica evidente, a partir do quadro, que todas as sistematizações pautam-se numa perspectiva ampliada de educação, mas é perceptível a diferenciação em especial da primeira, mais antiga, do ano de 2000, para as duas mais recentes, de 2012 e 2013 respectivamente.

A publicação mais antiga (2000) aborda o MST como sujeito educativo a partir da dimensão social e cultural, apontando além das lutas e organização, os gestos, linguagens e imagens do Movimento, citando, ainda, a produção de imaginários. Esses últimos elementos destacados não estão presentes nas duas outras sistematizações. A compreensão da educação como processo de formação humana, amplo, por meio da práxis, está presente na obra de 2000, mas não com tanta centralidade como é tomada a discussão acerca da produção de novos sujeitos socioculturais.

Está demarcado nas duas últimas sistematizações, com maior ênfase, o entendimento da educação no Movimento como processo de formação humana na perspectiva contra-hegemônica. A sistematização de 2012, do verbete do *Dicionário de Educação do Campo* inicia trazendo à baila a práxis, categoria essencial na apreensão da educação na perspectiva marxista. Nessa segunda elaboração, evidencia-se, explicitamente, a relação da educação com o socialismo e a transformação social, respaldando a compreensão a partir do marxista húngaro István Mészáros (2006).

A terceira sistematização, de 2013, que integra o Plano de Estudos da Escola Itinerante do MST, apresenta-se com uma riqueza maior de conceitos, obviamente pela função social a que se destina, visto que é “[...] um documento de planejamento cuja função é instrumentalizar as escolas para que elas se apropriem dele e o adequem à realidade específica de cada escola” (MST, 2013, p. 09). Nesse documento, demonstra-se o embasamento da concepção de educação do Movimento, a partir do materialismo histórico dialético, citando o próprio Marx, ao abordar a formação da consciência a partir de condições sociais e históricas. Concebe a educação como ato intencional a ser planejado e organizado por coletivos, com objetivos explícitos e em uma direção determinada, o que inferimos que seja um direcionamento explícito de classe. A partir desses elementos, em nossa compreensão, ficam mais explícitos os fundamentos do materialismo histórico-dialético como base da abordagem, nas duas sínteses mais recentes. Não estamos afirmando, com isso, que a primeira síntese não esteja embasada no materialismo histórico-dialético, mas sim que esse embasamento está mais explícito nas duas sínteses mais recentes.

A comparação das três acepções acerca da concepção de educação que perpassa cada elaboração em seu momento histórico permite-nos inferir que houve uma aproximação muito maior da parte do Movimento, qual seja, do Setor de Educação, da perspectiva marxiana enquanto visão de mundo e compreensão da educação. Compreendemos que o estudo das obras de educadores e educadoras marxistas, bem como dos próprios Marx e Engels, a

construção de espaços de formação, estudo, discussão e apropriação da perspectiva educativa da classe trabalhadora, a aproximação com a Pedagogia Socialista em especial a soviética, contribuiu muito nesse sentido.

Considerando a breve síntese comparativa desses três momentos nos quais a Pedagogia do Movimento foi sistematizada e a importância de cada um deles, gostaríamos de mencionar outro dado que nos chama a atenção ao realizar a comparação entre as duas primeiras elaborações (Tese – 2000 e Verbete – 2012), no que concerne à nomenclatura das diferentes pedagogias que constituem a Pedagogia do Movimento. Na elaboração de 2000, como mencionado, temos elencadas cinco pedagogias do MST (da luta social, da organização coletiva, da terra, da cultura e da história) que compõe uma maior, a Pedagogia do Movimento. Porém, em alguns momentos, essas cinco pedagogias são também chamadas de matrizes. Já no texto do verbete – elaboração de 2012 – as cinco mencionadas não constam mais como pedagogias, mas como matrizes de formação humana ou matrizes pedagógicas. Em nossa percepção essa opção foi importante e necessária para ficar mais apreensível a elaboração, sendo as diferentes matrizes que conformam uma Pedagogia – a Pedagogia do Movimento.

Ainda no intuito de comparar as duas primeiras sistematizações – a do ano de 2000 e a de 2012 –, no que compreende o detalhamento de cada uma das matrizes/pedagogias, em que se pesem as diferenças de cada gênero textual – ou seja, o que caracteriza uma tese e o que caracteriza um verbete de um dicionário –, temos em comum a necessidade de que ambos apresentem a Pedagogia do Movimento e suas matrizes/pedagogias.

Verifica-se, todavia, um dado que nos chama a atenção de antemão. Na elaboração de 2000, são dedicadas várias páginas para apresentar, exemplificar e analisar de modo separado cada uma das matrizes/pedagogias, são em média dez páginas para cada uma delas. De maneira diferente ocorre na sistematização do verbete, não há centralidade das mesmas categorias que no texto de 2000, bem como a explicitação das matrizes/pedagogias não se dá de forma separada. A centralidade das discussões no verbete dá-se a partir da matriz formativa da luta social, da organização coletiva e da práxis, como se vê:

E como educador das circunstâncias e sujeito da práxis, o movimento social se constitui como sujeito pedagógico, pois põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da luta social e da organização coletiva, em sua articulação necessária com as matrizes do trabalho, da cultura e da história (CALDART, 2012, p. 549).

Dessa forma, o verbete, de maneira geral, discute a importância da luta social na formação humana e o papel da práxis:

Trata-se de uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo.[...] Essa é a Pedagogia do Movimento Sem Terra, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana (CALDART, 2012, p. 549).

Em nossa compreensão, ao dar ênfase à luta social, demarcam-se possibilidades profícuas de pensar os movimentos sociais de maneira ampla como sujeitos educativos. Além disso, visualizam-se possibilidades mais concretas de pensar processos formativos a partir da materialidade da vida. O sentido aglutinador das lutas sociais para os trabalhadores fica evidente:

Afirmar que o ser humano se forma na luta social é reafirmar que ele se constitui como humano na práxis, que se educa na dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação. [...] A luta social não tem um objetivo em si mesma: não se luta por lutar ou porque lutar eduque. Luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta) (CALDART, 2012, p. 552).

Nesse sentido, o caráter potencialmente pedagógico da luta é apresentado articulado às demais matrizes/pedagogias. São presentes de forma central no verbete conceitos como contradição, totalidade, transformação das relações sociais, movimento da espiral dialética, superação, práxis, classe social e totalidade, de modo que a “formação de novos sujeitos socioculturais” não se apresenta nessa síntese de forma explícita e a dimensão da cultura passa a ser descolada da compreensão de formação de sujeitos socioculturais, que inexistente nessa segunda sistematização.

Já na terceira elaboração, do *Plano de Estudos da Escola Itinerante* (MST, 2013), o que ganha centralidade é a matriz formativa do trabalho, como se vê: “E dentre essas matrizes destaca-se o trabalho, no sentido geral de atividade humana criadora, como princípio educativo, ou seja, como a matriz primeira, ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico como sujeito da práxis” (MST, 2013, p. 12).

Cabe reiterar que, tanto no verbete (2012) quanto na sistematização do Plano de Estudos (2013), o materialismo histórico-dialético é demarcado como fundamento da Pedagogia do Movimento, o que explica a centralidade da luta social e do trabalho nessas duas sistematizações mais recentes. Salientamos que as três sínteses carregam marcas da trajetória coletiva do Movimento em suas sucessivas aproximações com a “educação/escola que temos e a educação/escola que queremos” (MST, 1991, 1992a, 1992b, 1995). Guardam estreita relação com o desafio teórico-prático de compreender como se formam os seres humanos e, em especial, como se formam os trabalhadores em luta. É nesse horizonte que apresentamos, agora, as matrizes formativas que constituem a Pedagogia do Movimento.

2.5 AS MATRIZES FORMATIVAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Para apresentar de forma mais sistemática cada uma das matrizes formativas/matrizes pedagógicas da Pedagogia do Movimento vamos nos embasar nas sínteses de 2000 (CALDART, 2000, 2004) e de 2013 (MST, 2013), que apresentam de forma mais didática as mesmas, utilizando-nos em alguns momentos dos elementos presentes no verbete de 2012 (CALDART, 2012). O direcionamento para o trabalho mais específico, neste item, com essas duas fontes mencionadas (2000) e (2013) e não mais com as três, refere-se também ao próprio caráter da elaboração do ano de 2012. Sendo um verbete de dicionário, ele não apresenta de forma didaticamente separada as matrizes, somando-se, ainda, ao fato de apresentar uma compreensão bastante próxima da elaboração de 2013. Por isso, neste item, ao tratar das matrizes pedagógicas vamos nos embasar nas sínteses de 2000 (CALDART, 2000, 2004) e de 2013 (MST, 2013).

As matrizes formativas, também chamadas de matrizes pedagógicas ou formadoras da Pedagogia do MST “[...] são elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiam sem a atuação desta matriz/deste agir” (MST, 2013, p. 12).

Essa concepção pressupõe que a produção da consciência está intimamente ligada à produção da existência humana, por isso é necessário captar como se dão as relações sociais nas quais acontece a prática educativa e como intervir nelas, em meio às contradições existentes. É nessa acepção que o Movimento formula o conceito de ambiente educativo, que

abrange “[...] as condições objetivas ou que materializam a intencionalidade formativa, criadas ou potencializadas para que se desenvolvam de forma mais educativa determinadas atividades humanas, considerando os vários detalhes que compõem a totalidade de um processo de educação” (MST, 2013, p. 13). Ter o foco no ambiente educativo requer atenção às “tensões e contradições da própria vida acontecendo” (MST, 2013, p. 13). A educação, nessa compreensão, é o que possibilita a formação dos sujeitos, a formação humana nos mais diferentes espaços, necessita ser intencionalizada desde um ambiente educativo, da materialidade da vida, do movimento do real, muitas vezes tenso e quase sempre contraditório.

Nesse sentido, o MST compreende que “educar é pôr em ação organizada, e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano” (MST, 2013, p. 13). A primeira matriz formativa que vamos apresentar é a matriz da *luta social*. Conforme mencionado, ela assume centralidade nas duas primeiras sínteses que apresentamos, coladas à matriz da *organização coletiva*. Trazemos no Quadro 02, os dois excertos que a definem:

Quadro 02: Comparativo da matriz formativa da Luta Social

Pedagogia do Movimento – 2000 - Pedagogia da Luta social. Ou como os sem terra do MST se educam na experiência de tentar virar o mundo de ponta-cabeça. O Movimento é constituído pela luta, ao mesmo tempo que a conforma e isso é tão mais forte, do ponto de vista da formação humana, por se tratar de uma luta social de vida ou morte, de vida inteira. Ser Sem Terra quer dizer estar permanentemente em luta para transformar ‘o atual estado das coisas’. Ou seja, a luta está na base de formação dos sem-terra, e é a vivência dela que constitui o próprio ser do MST, trazendo presente a própria possibilidade da vida em movimento, onde o que hoje é de um jeito, amanhã já pode ser diferente, ou até já estar mesmo de ponta cabeça/Tudo se conquista com a luta e a luta educa as pessoas /Manter os sem-terra em estado de luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo MST. As lutas sociais produziram transformações históricas/ Atitude de pressionar as circunstâncias para que elas sejam diferentes do que são. Nada nos deve parecer impossível de mudar/produzir utopias/postura política e cultural de contestação social (CALDART, 2004, p. 331- 342).

Plano de Estudos – 2013 - Matriz formativa da luta social: Dizer que a luta social educa as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas por meio de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do ‘atual estado de coisas’. Formar-se para *estar em estado permanente de luta* (característica de lutadores e militantes de movimentos sociais) não é algo que seja da natureza da tarefa educativa da escola garantir, mas que ela pode ajudar a cultivar como visão de mundo e como postura cotidiana intencionalizada pela atuação nas diferentes matrizes formadoras, e também pelo vínculo com outros processos educativos (MST, 2013, p. 16).

Fonte: Construído pela autora a partir de Caldart (2004) e MST (2013).

Percebe-se que ambas as sínteses complementam-se e reafirmam-se. Os mesmos elementos estão presentes nas duas sistematizações. Essa matriz expressa o posicionamento de classe do Movimento à medida que exalta o aspecto formativo da luta social na formação dos seres humanos, a luta, luta de classes, motor da história. Destaca-se a amplitude do conceito de luta social, não limitando-se apenas à luta pela terra, ou pela Reforma Agrária, mas é um conceito amplo, que engloba as lutas sociais da classe explorada e oprimida,

Lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação. Em nossa formação histórica, têm sempre um vínculo de classe social, ainda que não necessariamente tenham um caráter imediato (ou um objetivo de enfrentamento) de classe. E quanto mais estas lutas se vinculem a dimensões da produção social da vida humana, e se coloquem na perspectiva da luta de classes, maior sua força (potencial) formadora; quanto mais radical a transformação do mundo que se pretende, mais radical a transformação humana que se necessita para fazê-la (CALDART, 2012, p. 551).

Dado seu caráter de classe, a luta social envolve lutas dos mais diferentes aspectos da vida humana, ela pode englobar de forma qualitativamente superior também as lutas pela educação, por moradia, pela igualdade de gênero, pelo fim da desigualdade e preconceito racial, de forma que a contestação da ordem social estabelecida possa contribuir na formação dos sujeitos coletivos. Concordamos com Caldart, conforme pontuado anteriormente, ao afirmar que “[...] nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta)” (CALDART, 2012, p. 552).

Evidencia-se, ainda, grande proximidade dessa matriz, da *luta social*, com uma das dimensões centrais da Pedagogia Socialista, a dimensão da *atualidade e lutas da classe trabalhadora*. Ambas convergem em vários aspectos, que serão delineados de forma mais explícita no quarto capítulo.

A efetividade formativa dessa primeira matriz se dá em consonância com a segunda, a matriz da *organização coletiva*.

A matriz da *organização coletiva* é assim compreendida:

Quadro 03: Comparativo da matriz formativa da Organização Coletiva

Pedagogia do Movimento – 2000 – Pedagogia da Organização Coletiva. Ou como os sem-terra do MST se educam enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento. A organização coletiva também figura como princípio educativo. É importante chamar a atenção para um duplo sentido através do qual é possível compreender a dimensão educativa da organização coletiva: Organização remete ao ato ou processo de organizar-se em vista de realizar coletivamente uma determinada ação; mas também pode se referir à coletividade produzida pelos Sem Terra em luta. O MST organiza os sem-terra para a luta; o MST é a organização ou a coletividade produzida pelos sem-terra em luta. Os bastidores do processo de produção da identidade coletiva (discussões acirradas, conflitos de valores, contradições) são educativos e seu motor é a coletividade em movimento, em luta. Respaldo em Anton Makarenko a partir da sua experiência de inserção de jovens em uma coletividade forte. A experiência de participar da organização MST é educadora dos sem-terra basicamente pelas relações sociais que produz e reproduz, e que acabam interferindo pedagogicamente em diversas dimensões do ser humano e, ao mesmo tempo, problematiza e propõe valores, altera comportamentos, destrói e constrói concepções, costumes, ideias. É dessa maneira que vai conformando a identidade Sem Terra. Essa pedagogia reitera a dimensão educativa do conjunto das práticas sociais (CALDART, 2004, p. 342-350).

Plano de Estudos – 2013 – Matriz formativa da Organização Coletiva: A participação em uma organização coletiva cria traços fundamentais no perfil de ser humano que precisamos formar na atualidade: lutadores e construtores; pessoas que saibam o que precisa ser construído, saibam lutar pela construção e consigam identificar os melhores caminhos para que a construção seja feita. E isso pode ser pensado no plano mais amplo da sociedade e no plano da vida das pessoas, de uma comunidade. Quem participa de uma organização, seja simples ou complexa, vai cultivando um modo de vida coletivo e aprende hábitos e habilidades que lhe permitem trabalhar coletivamente e agir organizadamente no cumprimento de suas tarefas. A organização coletiva se realiza especialmente articulada às matrizes da luta social e do trabalho (MST, 2013, p. 17).

Fonte: Construído pela autora a partir de Caldart (2004) e MST (2013).

Da mesma forma que na matriz anterior, no que cabe à *organização coletiva*, as duas sínteses, de 2000 e de 2013, possuem grande proximidade. Complementam-se à medida que consideram o potencial pedagógico que comporta a participação e construção de processos organizativos de luta da classe trabalhadora. É educativa ao passo que possibilita construir formas organizativas calcadas na coletividade e também ao possibilitar o questionamento de formas organizativas hierárquicas, individualistas e de submissão.

A participação em espaços organicamente constituídos por formas coletivas de organização da vida e de do trabalho possibilita, em meio às contradições dessa sociedade, constituir gérmens que sinalizam na direção da formação de seres humanos com traços característicos de valores humanistas e socialistas. O entrelaçamento dessa matriz na formação do Sem Terra do MST é especificado na expressão formar “lutadores e construtores do futuro”, pois alia à luta existente a reflexão sobre as formas de luta e de organização em

meio as contradições sociais, e ainda coloca no horizonte formas organizativas não capitalistas.

Cabe o destaque para a influência do educador russo Anton Makarenko. Como destacado na primeira síntese, o mesmo compreende a coletividade como o centro do processo educativo (MAKARENKO, 1977) e foi uma das leituras que embasaram o Movimento logo em seu início, como pontuado por Caldart em entrevista citada anteriormente.

O potencial formativo da vivência de relações coletivas é alvo de reflexões em vários documentos do MST, assim como nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST, apresentados anteriormente. Destacamos, aqui, um dos Cadernos de Educação do Movimento que tem como foco a Educação Infantil (MST, 2004). Em um dos itens que trata da Educação Infantil e da Organicidade do MST, há o destaque expressando que “Nos acampamentos e assentamentos, principalmente nos coletivos, nas agrovilas, as crianças têm a grande vantagem de ampliar a sua família, pois a convivência social é intensa. O coletivo educa, as crianças se educam entre si e na convivência com os adultos” (MST, 2004, p. 42).

Fica bastante explícita a vinculação da matriz da *organização coletiva* com a dimensão da Pedagogia Socialista intitulada *auto-organização e formação de coletivos*. Essa vinculação será apresentada no último capítulo deste trabalho.

Como apontado no Quadro 03, a matriz da *organização coletiva* “[...] se realiza especialmente articulada às matrizes da *luta social* e do *trabalho*”. (MST, 2013, p. 17). Nesse sentido, detemo-nos, agora, a apresentar a terceira matriz relacionada ao *trabalho*. Já registramos que se pode identificar no Quadro 04 uma distinção entre as duas sínteses que analisamos, de 2000 e de 2013, no que tange ao nome desta matriz, como se vê:

Quadro 04: Comparativo da matriz formativa do Trabalho

Pedagogia do Movimento – 2000 - Pedagogia da Terra. Ou como os sem-terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. Inicia trazendo a expressão “lavra a vida” refletindo sobre a aproximação entre a terra e o processo educativo que acontece em um movimento social que tem nela seu objeto e sentido de luta e existência. Essa pedagogia mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção. Existência de uma relação educativa entre os Sem Terra e a terra, terra de luta e de produção, terra de movimento, terra de sentimento. A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa; a produção das condições materiais de existência também educa. Lutar pela terra é lutar pela vida em sentido direto, literal, sem mediações. Trata-se de compreender o movimento na relação dos sem-terra com a terra de trabalho. O MST não quer apenas lutar pela terra; quer fazer a Reforma Agrária, e quer alterar o modelo de desenvolvimento da agricultura e do campo como um todo; quer também formar novos seres humanos, sujeitos criativos de sua própria história (CALDART, 2004, p. 351-360).

Plano de Estudos – 2013 - Matriz formativa do Trabalho: Em seu sentido alargado de atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a própria vida como princípio educativo porque como nos diz Marx, que é a vida, senão atividade? Nesse sentido o trabalho não é apenas trabalho produtivo e também não se confunde com a condição de trabalho assalariado e explorado que assume na sociedade capitalista. É do trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho, que estamos falando quando nos referimos a essa matriz.

E é nessa concepção que defendemos que o trabalho deve ser a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz. Mas tenhamos presente que o vínculo que nos interessa, pelos objetivos formativos mais amplos que temos, não é com formas de trabalho assalariado, assim como não nos basta o trabalho familiar simples (tradição camponesa patriarcal). Em nosso horizonte está a associação de produtores livres, e no caso do campo, através de formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação entre camponeses (MST, 2013, p. 17).

Fonte: Construído pela autora a partir Caldart (2004) e MST (2013).

A primeira questão que nos salta aos olhos é acerca da terminologia utilizada para definir essa matriz. Na primeira síntese, o nome que designa essa matriz é constituído pelo conceito de *terra*, no segundo, pelo *trabalho*. Compreendemos que não se trata apenas de uma mera mudança da palavra, mas uma mudança da própria compreensão, um redirecionamento da centralidade de uma categoria a outra. Cabe sublinhar que, embora se tenha demarcado o aspecto formativo da terra no nome dessa matriz em sua primeira sistematização, a descrição da mesma indica a produção e o trabalho, mas nesse momento, o trabalho não é compreendido como o conceito que mais representa esa matriz, e sim, a terra.

Nessa primeira síntese, em alguns momentos, está presente uma explicação por vezes poética na comparação do cultivo do humano com o cultivo da terra. A terra é associada com a luta, com a produção e com o sentimento, a luta pela terra é uma luta pela vida. Exalta-se

nessa elaboração a terra como expressão da luta dos Sem Terra. A mística que envolve a terra e a luta por ela é evidente nessa elaboração.

Menciona-se, também, a alteração das formas de trabalho no campo, mas isso não fica tão demarcado como na segunda elaboração. Compreendemos que essa primeira síntese está um tanto próxima da elaboração de Arroyo (2012), ao abordar a matriz formativa da terra, que, como ele mesmo esclarece, não diz respeito somente aos que fazem o Curso de Pedagogia da Terra ou uma expressão que se utiliza para caracterizar os Sem Terra, expropriados e expulsos da terra, mas que, em sua concepção, a matriz formativa da terra é compreendida como pedagogia da terra e respalda-se em uma linguagem metafórica para tratar da pedagogia. Segundo o autor:

A grande metáfora é quando falam que o educador é o jardineiro [...] e ser educando é ser semente, planta, flor e que a escola é o jardim, onde os jardineiros cuidam das plantas. Essa metáfora parece que vem de longe, de muito longe. A ideia é que o ser humano, em sua conformação como humano se aproxima dos processos de formação e conformação dos animais, das plantas, da natureza. Há uma relação muito estreita entre o imaginário da natureza e o imaginário da pedagogia: as imagens da pedagogia e as imagens da terra. [...] há uma relação muito estreita entre a natureza e o educativo no sentido de que a natureza é a grande mãe formadora. A natureza é boa, é rica, ela provoca sentimentos, reações, valores e inter-relações que são formadoras, que são boas. [...] no sentido de que tecemos a terra que nos conforma, porque ela é uma matriz tão boa, tão boa, muito mais capaz de nos formar do que a matriz da fábrica, que é deformadora (ARROYO, 2012, n.p).

Fica evidente que, se tomadas em suas raízes, a pedagogia da terra e a matriz formativa do *trabalho* apontam para perspectivas distintas à medida que a pedagogia da terra, a partir do exposto, nega a potencialidade da matriz do *trabalho*, provavelmente pela própria compreensão do trabalho como princípio educativo que desenvolve.

Arroyo (2012), ao defender a primazia da matriz da terra sob a do trabalho argumenta que “[...] o trabalho como princípio educativo surge sobretudo dentro do industrialismo, é o industrialismo que nos traz isso, que o trabalho é o grande princípio formador” (ARROYO, 2012, n.p). Ele se apoia em Rousseau, na sua obra *Emílio*, para demonstrar essa compreensão, pontuando que os personagens Emílio e Sofia deveriam ser levados “[...] para longe da sociedade industrial, corrupta e desumanizadora. [Rousseau] vai levá-los a matriz da natureza, que ele considera como matriz formadora positiva” (ARROYO, 2012, n.p).

Arroyo compreende, ainda, que o trabalho como princípio educativo possui relação com as formas concretas do ser humano intervir na natureza e que esse movimento o forma

enquanto ser humano. Mas, indo na contramão dessa afirmação, pontua que compreender a terra como princípio educativo significa atribuir esse processo formativo à própria terra em si, que possui virtualidades formadoras. Atribui, então, à própria terra esse aspecto formativo – não às formas de mexer com a terra (ARROYO, 2012).

Compreendemos que essa concepção apresentada por Arroyo está em alguma medida próxima da compreensão de Caldart (2000, 2004), ao entender a terra e as relações estabelecidas com ela como elemento importante para o processo formativo dos Sem Terra, mas se distancia à medida que Caldart considera o caráter formativo do trabalho e do trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, percebemos que existe uma ruptura com aquela compreensão de Arroyo (2012) que se expressa na terminologia diferenciada para essa matriz. Deixa de ser utilizar a terra e passa-se a utilizar o *trabalho*, o que pode ser explicado pelo fato de representar uma certa contradição compreender a Pedagogia da Terra naquele viés e defender a centralidade do trabalho e como decorrência o princípio educativo do trabalho na constituição do ser humano.

A síntese de 2013, apresentada no Quadro 04, diferencia-se e se aproxima em alguns aspectos se tomarmos como comparação a elaboração de 2000. Ela apresenta uma compreensão do trabalho enquanto conceito – trabalho em geral/criação humana – e enquanto categoria – diferenciando trabalho produtivo, assalariado, indicando ainda a alienação das formas de trabalho. O referencial marxista para compreensão do trabalho o coloca como elemento central no processo educativo da escola. Ao tratar das formas de trabalho, indica-se claramente a associação de produtores livres e a cooperação, tendo o socialismo no horizonte.

Uma das hipóteses que construímos no decorrer desta pesquisa, já indicada anteriormente, é referente a uma aproximação maior do Movimento com as leituras e a apropriação de concepção marxiana nesses últimos anos, hipótese essa que parece se confirmar, ao verificarmos a centralidade que o trabalho passa a assumir na elaboração mais recente dessa matriz. Cabe salientar que a matriz do trabalho está presente desde o início das discussões sobre educação no MST, mas, em períodos mais recentes, ela se aproxima mais do campo marxista e adquire mais robustez como central na proposta educativa.

Ao referir-se à escola, a segunda síntese, de 2013, além de indicar a potencialidade formadora da participação dos estudantes nos diferentes processos produtivos ainda indica que “o trabalho humano em geral, os processos produtivos do campo em particular e a

participação dos estudantes no trabalho devem ser objeto de estudo científico na escola” (MST, 2013, p. 16).

A explicitação da centralidade do trabalho nessa versão mais atual é passível de compreensão, ao retomarmos a função à qual se destina esse documento, como síntese que extrapola orientações aos educadores das escolas e coloca-se em direção à transformação da forma escolar, o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes expressa algumas etapas da experimentação dos complexos de estudo em escolas paranaenses. A construção dessa experiência deu-se a partir do estudo da experiência da Pedagogia Socialista Soviética, na qual o trabalho era tido como elemento central no processo educativo escolar, o que também é importante para o MST.

Isso indica, como mencionamos anteriormente, que a aproximação do Movimento com estudos de autores e autoras vinculados à construção da Pedagogia Socialista fez com que a perspectiva de classe vinculada ao marxismo se reafirmasse no MST.

Cabe salientar que a matriz do *trabalho* trata de elementos bastante próximos dos que os da dimensão da Pedagogia Socialista *trabalho*. Deter-nos-emos na análise mais aprofundada dessa relação no quarto capítulo.

Pontuadas essas questões apresentamos a elaboração acerca da quarta matriz, a matriz da *cultura*.

Quadro 05: Comparativo da matriz formativa da Cultura

Pedagogia do Movimento – 2000 - Pedagogia da cultura. Ou como os sem-terra do MST se educam cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento. Esta é uma matriz pedagógica que se realiza necessariamente misturadas as outras. Há cultura na pedagogia da luta, na pedagogia da organização coletiva, na pedagogia da terra e da produção, na pedagogia da história. Porque a cultura, tal como está sendo entendida aqui, não é uma esfera específica da vida ou um tipo particular de ação, mas sim o processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas (por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre si), aos poucos, lentamente, vai se constituindo em um modo de vida. Modo de vida da classe trabalhadora. As culturas se opõem em projetos de sociedade. A base da cultura da classe trabalhadora é a coletividade, ou a ideia de coletivo. Na experiência do MST trata-se de compreender a intencionalidade do Movimento no processo através do qual ele próprio vai se transformando em cultura, ou em um movimento cultural que, ao se materializar em um determinado jeito de ser e de viver dos sem-terra, vai projetando um modo de vida. Relação com a Pedagogia do Oprimido a partir do conceito de práxis. Raymond Willians – conceito de cultura e modo de vida (CALDART, 2004, p. 360-370).

Plano de Estudos – 2013 - Matriz Formativa da Cultura: A cultura deve ser entendida como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida ou em um jeito de ser humano (grupos, pessoas) que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias. Cada pessoa nasce em uma determinada cultura que vai conformando seu jeito de ser e que se tornada consciente pode ser retrabalhada para reafirmação ou contraponto. Não há como educar as pessoas sem considerar o peso formador da cultura em suas diferentes manifestações. E em nossa realidade atual a intencionalidade pedagógica com essa matriz deverá incluir o cultivo em nossos estudantes da identidade de trabalhadores, constituída desde sua especificidade mais próxima: somos Sem Terra, somos trabalhadores camponeses. Em nosso projeto, o trabalho com essa matriz implica em crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural) e em cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos. Implica também na intencionalização de processos específicos de apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história (no movimento de suas contradições sociais) e de produção de novos conhecimentos exigidos pela realidade atual (MST, 2013, p. 18).

Fonte: Construído pela autora a partir de Caldart (2004) e MST (2013).

No que envolve a matriz da *cultura*, afirma-se em ambas as sínteses que ela se efetiva vinculada às demais matrizes, bem como, o caráter de classe que a cultura possui. A compreensão da cultura como experiência humana parece estar mais demarcada na síntese de 2013, enquanto a primeira, a síntese do ano de 2000, está baseada mais na compreensão da cultura como modo de vida.

Conforme destacado anteriormente, a discussão acerca da formação de um sujeito sociocultural a partir da compreensão da cultura como modo de vida é bastante marcante na tese de Caldart como um todo, mas, ao tomarmos a parte específica sobre a matriz da *cultura* não nos parece ter um distanciamento em relação à segunda elaboração, de 2012. Essa segunda síntese, apenas não concebe a cultura e a formação sociocultural como elementos centrais, não estando presentes de forma explícita e central essa abordagem nas elaborações de 2012 e 2013.

São percebidas relações que se estabelecem entre a matriz da *cultura* e as dimensões centrais da Pedagogia Socialista denominadas de dimensão da *auto-organização e formação de coletivos* e da *formação omnilateral*. Vamos aprofundar a compreensão dessas relações posteriormente, conforme já indicado.

A última matriz formativa a ser apresentada é a matriz da *história*. Vejamos o quadro:

Quadro 06: Comparativo da matriz formativa da História

Pedagogia do Movimento – 2000 – Pedagogia da história

Ou: como os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo a história. Há dois ingredientes específicos que se combinam na intencionalidade pedagógica que se pode depreender da atuação do Movimento em relação à História: o cultivo de sua memória e o conhecimento da história mais ampla, que significa situar sua experiência em uma história maior. Aprender com as experiências de derrotas e de vitórias de seus antepassados. A cada situação ou problema novo, olhar para trás, e também olhar para os lados. É preciso educar as pessoas para a valorização da história. Transformar a história em memória, quer dizer, o passado das lutas do povo como seu. Estudar a história e aprofundá-la (sujeito da história) como estratégia de formação humana (CALDAT, 2004, p. 370-377).

Plano de Estudos – 2013 – Matriz Formativa da História

O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história. A dimensão educativa está no próprio movimento: da realidade, da história. É a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua formação.

A história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. E não há como ser e se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica. Precisamos intencionalizar na escola: o enraizamento dos sujeitos (pessoas e coletivos) no movimento entre raiz e projeto, vínculo entre passado, presente e futuro, incluindo conforme as capacidades de cada idade a discussão/clareza de projeto de vida humana, de sociedade; a compreensão do que são e qual o papel das contradições no desenvolvimento histórico, seja das sociedades seja de cada ser humano. A escola pode ajudar seus educadores e educandos a vivenciar e compreender a relação entre memória e história (enraizamento projetivo), trabalhando na formação da consciência histórica. Para isso alguns aprendizados básicos são necessários: compreender a nossa própria vida como parte da história; respeitar a história; aprender a ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica, quer dizer, em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, situações, uma totalidade maior (MST, 2013, p. 17).

Fonte: Construído pela autora a partir de Caldart (2004) e MST (2013).

Quanto à matriz da *história*, as duas sistematizações reafirmam o mesmo referencial que concebe a importância do resgate da história de luta dos que vieram antes de nós, o cultivo da memória e o caráter revolucionário do conhecimento, de conhecer a História tendo o passado, o presente e o futuro como parâmetros. Nesse sentido, aproxima-se em grande medida da dimensão central da Pedagogia Socialista denominada matriz do *conhecimento*.

Ponderamos que fica evidente a partir dessa apresentação, a grande aproximação entre algumas dimensões centrais da Pedagogia Socialista com as matrizes formativas da Pedagogia do Movimento, de modo que, por vezes, parece-nos que elas correspondem por pontuarem questões e discussões próximas.

Ao correlacionar a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento, vislumbramos a correlação direta entre a matriz da luta social com a dimensão da atualidade e lutas da classe trabalhadora; entre a matriz da organização coletiva e a dimensão da auto-organização e formação de coletivos; entre a matriz e a dimensão do trabalho, que, nesse caso, correspondem inclusive no nome que recebem; e, ainda, uma relação correlata entre a matriz

da história e a dimensão da Pedagogia Socialista denominada de conhecimento. Podemos inferir, ainda, que a matriz da cultura possui proximidade, não tão correlata, mas bastante importante, na qual a cultura está incluída na dimensão da formação omnilateral e da auto-organização e formação de coletivos. Quanto à dimensão central da Pedagogia Socialista denominada radicalização do público é evidente a correspondência com as matrizes da luta social e da organização coletiva.

Diante do exposto, compreendemos que as matrizes da Pedagogia do Movimento, ao mesmo tempo que revelam o caráter essencialmente formativo do MST, também direcionam a intencionalidade dessa formação para o processo de ocupação da escola pelo Movimento. Caldart explica que o Movimento possui uma concepção ampliada de escola,

O sentido é o de que a escola pode representar, na relação com um movimento social como o MST, muito mais do que ela é como uma instituição educacional considerada em si mesma. Não porque a escola seja, então, uma força educativa *todo-poderosa* mas porque, através desse vínculo, passa a integrar uma *rede de vivências educativas*, esta sim com poder de *reacender esperanças e propostas*. Os princípios pedagógicos atuais da proposta de educação do MST apontam um pouco nessa direção, quando propõem vínculos que significam a possibilidade de a escola sair de si mesma: escola e produção, escola e participação política, escola e cultura... (CALDART, 2004, p. 282 grifos da autora).

Ao delinear o potencial pedagógico que uma escola – conceito alargado – pode ter ao estar vinculada ao MST, Caldart instiga-nos a refletir sobre como essa perspectiva de ocupação da escola pode assumir contornos bastante amplos ao se remeter não apenas às escolas formais, mas também a outros espaços educativos. Sua síntese sobre a compreensão da ocupação da escola, também presente em documentos do próprio MST, indica três grandes significados para este processo de ocupação da escola pelo MST:

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura; [...]

Segundo: o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organização esta mobilização, de produzir uma proposta específica* para as escolas conquistadas, e de formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva [...]

Terceiro: através desse processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST *incorporou a escola em sua dinâmica* [...]. Acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como

parte da estratégia de luta pela reforma agrária, vinculada as preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p. 224-225, grifos do autor).

Desse modo, a ocupação da escola remete logo de início à luta por escola a partir das primeiras ocupações de terra, mas não se esgota apenas no acesso. O processo de ocupação desse espaço educativo pelo Movimento o compreende de forma articulada às suas lutas, de modo que a escola passa a ser ocupada pela própria Pedagogia do Movimento com suas intencionalidades formativas, em que a mesma passa a ser incidida pela dinâmica do Movimento e passa a incidir sobre a formação dos sujeitos Sem Terra.

Concordamos com Martins (2009), que, ao aprofundar a compreensão do processo de ocupação da escola como categoria, a compreende de forma alicerçada no trabalho, na práxis, na emancipação, na autonomia e na coletividade. A partir dessa compreensão da ocupação da escola como processo desencadeado no e pelo MST, iremos apresentar no próximo capítulo as práticas educativas da Pedagogia do MST socializadas no II ENERA, tendo suas matrizes formativas como referência.

3 A MATERIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MST: AS EXPERIÊNCIAS SOCIALIZADAS NO II ENERA

“Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo da escola, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras.”

(Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA – 2015)

Neste terceiro capítulo, apresentamos as práticas educativas socializadas no II ENERA como um exercício preliminar, em um primeiro nível de aproximação e apresentação dos dados. Inicialmente, abordamos o caráter e as características do I ENERA e logo direcionamos para trazer os elementos do II ENERA. No que diz respeito a esse segundo Encontro, além de apresentar brevemente os aspectos principais relacionados à realização dessa atividade no conjunto do MST, primamos pela apresentação das noventa e cinco práticas educativas socializadas no segundo dia de Encontro por meio do agrupamento que realizamos das mesmas a partir das temáticas que as envolvem, destacamos avanços, desafios e que as envolvem.

Esse conjunto de práticas educativas evidencia a materialização da Pedagogia do Movimento nos espaços de atuação do MST em nível nacional, estando distribuídas em dezenove estados mais o Distrito Federal. Finalizamos o capítulo destacando os elementos centrais que as perpassam, quando ganha destaque a construção da Reforma Agrária Popular.

3.1 CONSTRUÇÃO DO II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA

Falar das experiências socializadas no II ENERA demanda que retornemos brevemente à apresentação do que foi o I ENERA, justamente para compreender melhor como se constituiu o segundo Encontro desse porte no interior do MST e situar as socializações das experiências possibilitadas com sua realização.

O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária realizado em 1997 foi um marco na educação do MST, como também na própria constituição da Educação do Campo. Foi realizado em julho de 1997 na Universidade de Brasília (UNB), apoiado

também pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Esse Encontro foi organizado a partir de toda autonomia política e pedagógica do MST, que conduziu toda a organização e o planejamento do mesmo. Também as discussões e debates promovidos no I ENERA estiveram estreitamente vinculados às lutas e estratégias políticas do MST, que foi o responsável pela condução do Encontro, que contou com 534 delegados e colocou-se como importante homenagem ao educador Paulo Freire.

De acordo com a coordenação do Setor de Educação do MST, os delegados eram majoritariamente educadores das áreas de reforma agrária, em especial atuantes na Educação de Jovens e Adultos. Os temas de estudo e debate foram:

Reforma Agrária, projeto popular para o Brasil, papel da educação na construção do projeto, formação de educadores, nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (que tinha sido aprovada em 1996) foram os temas de estudo e debate no encontro. Os grupos de trabalho que se reuniram nas tardes foram os seguintes: Escolas de 1º a 4º séries; Escolas de 5º a 8º séries; Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil (MST, 2014a, p. 07).

Enquanto marco político da história da educação no Movimento e também na constituição da Educação do Campo, o I ENERA deixou um registro importante através do *Manifesto dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro*²⁷ publicado no Encontro, e, sobretudo, pela denúncia das condições precárias da educação para os trabalhadores Sem Terra e toda população do campo, e também por ter aberto caminho para a conquista de ações, programas e projetos que passaram a considerar os sujeitos do campo como capazes de propor ações de intervenção sobre sua própria realidade.

Um dos grandes legados do I ENERA é o fato de que o mesmo impulsionou a criação do PRONERA. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi gestado nesse Encontro (1997) e consolidou-se em abril de 1998. Esse programa assume grande relevância para as práticas educativas pós I ENERA pela possibilidade construída de financiamento via recurso público para ações voltadas à escolarização dos trabalhadores do campo com abrangência nacional, mas, de maneira especial, ele assume grande importância pelo reconhecimento dos movimentos sociais como sujeitos coletivos capazes de propor e

²⁷ Documento disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/documento/manifesto-das-educadoras-e-dos-educadores-da-reforma-agr%C3%A1ria-ao-povo-brasileiro>.

participar da implementação de processos educativos. Andrade e Di Pierro refletem sobre a importância do Programa ao afirmarem que:

Dentre as inovações introduzidas pelo Pronera, destaca-se o modelo de gestão tripartite, que conta com a participação de membros do governo federal, de universidades e movimentos sociais, representados pelo MST, por sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), dentre outras organizações. As instituições de ensino superior cumprem uma função estratégica no programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do INCRA (SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e a articulação interinstitucional (ANDRADE, DI'PIERRO, 2004, p. 22).

A gestão compartilhada dos projetos possibilitou a efetivação de turmas de escolarização em Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio e, também, em nível superior nas áreas de reforma agrária em todos os estados do Brasil. De acordo com a II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA), publicada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 192 mil camponeses e camponesas formaram-se a partir desse Programa até o referido ano. No contexto do governo de Jair Bolsonaro, o PRONERA passa a ser atacado com mais contundência e, recentemente, o Decreto 10.252/2020 modificou a competência do Incra e extinguiu o Programa.

Desde a experiência do I ENERA, foi realizada em 1998, a *I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo* que abriu caminho para inúmeras articulações, debates e lutas a nível nacional, estadual e regional. Nos anos seguintes, a Educação do Campo vai sendo colocada amplamente na agenda de uma educação pública no Brasil a partir do tensionamento dos movimentos e organizações sociais do campo que empunham a bandeira a favor da superação das desigualdades históricas.

Como marco essencialmente político e pelo caráter projetivo que possui, o II ENERA só foi realizado dezoito anos mais tarde, entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015. No Boletim de Educação nº 12, a coordenação do Setor de Educação do MST afirma que “[...] ao longo desses anos em diferentes momentos se levantou a ideia da realização do II Enera, mas por vários motivos se considerou que o momento propício é agora, desdobrando o movimento político formativo do VI Congresso” (MST, 2014a, p. 07). Ao fazer referência ao VI

Congresso do MST realizado em 2014, o II ENERA organiza-se a partir da continuidade do trabalho de base já desenvolvido nesse período.

A realização desse segundo Encontro consolidou-se como um momento síntese de todo um trabalho anterior desenvolvido em cada espaço e instância formativa do MST, nos diferentes espaços como acampamentos, assentamentos, escolas, centros de formação, setores, brigadas, nos diferentes níveis, tanto local como de forma regional e estadual, que culmina com o processo desenvolvido a nível nacional, no qual o II ENERA se efetiva.

Ao noticiar a realização do II ENERA, a página eletrônica do MST publica uma reportagem sublinhando que:

Foram cinco dias de fóruns, rodas de conversa, debates e exposições que consolidaram o Enera como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação. (MST, 2015d, p. 01)

Cabe salientar que, para subsidiar o processo de estudo e discussão que antecedeu o II ENERA foi publicada uma edição especial do Boletim de Educação, intitulado *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA – Textos para estudo e debate* (MST, 2014a) que se divide em dois momentos. Na Parte I estão os Documentos Preparatórios e na Parte II os Textos por Eixos Temáticos. Os eixos são: a) Reforma Agrária Popular; b) Pedagogia do Movimento, Educação do Campo, Educação da Classe Trabalhadora; c) Situação da Educação Brasileira; e d) Balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definição de lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período (MST, 2014a, p. 08-09). A socialização das experiências foi organizada por meio de Grupos de Trabalho (GT's) e a programação contou também com Seminários Temáticos, além de palestras.

A efetivação do II ENERA dá-se nos marcos de comemoração dos trinta anos do MST, bem como, com todo o processo organizativo e mobilizador em torno do VI Congresso do MST, realizado em fevereiro de 2014. Dessa forma, o Encontro foi demarcado pelo lema do VI Congresso do MST: Lutar, Construir Reforma Agrária Popular, como se vê:

Em fevereiro de 2014 realizamos o VI Congresso Nacional do MST celebrando os 30 anos do Movimento e atualizando nosso Programa Agrário. Foi um momento de balanço político e organizativo, de luta e de olhar para frente, analisando nossos desafios no contexto mais amplo das lutas da classe trabalhadora. Reafirmamos a luta pela terra, pela reforma agrária e

pelo socialismo, reorganizando nossa estratégia em torno da “reforma agrária popular”, a partir da análise do cenário de lutas e de nossas possibilidades de atuação.

Foi no bojo dos desafios postos por esse novo ciclo de lutas e de construção que o MST tomou a decisão de fazer o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA) em setembro de 2015 e, a propósito, continuar e ampliar o trabalho de base iniciado em preparação ao VI Congresso (MST, 2014a, p. 05).

Nessa perspectiva, tendo o respaldo de todo o trabalho de base realizado, o II ENERA cumpriu o desafio de refletir, discutir e projetar o papel da educação tendo em conta os elementos centrais da questão agrária brasileira, no contexto de luta e construção da Reforma Agrária Popular, buscando somar os esforços de todos os educadores das áreas de reforma agrária. O II ENERA contou com mais de 1.500 delegados e foi realizado em Luziânia – GO, entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015.

O II ENERA homenageou Florestan Fernandes e teve “caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo”. Os objetivos do mesmo foram:

- a) Socializar e aprofundar compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014;
- b) analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária;
- c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo o papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular;
- d) fazer um balanço político dos 31 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período;
- e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos;
- f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e nos mobilizar para continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora;
- g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com as outras organizações de trabalhadores (MST, 2015a, p. 04).

Como se vê, os objetivos do II ENERA dão conta da amplitude que o mesmo se propôs. Entre os objetivos, sublinhamos o que remete à socialização das experiências realizadas no contexto da prática educativa do Movimento e à importância da continuidade da construção da educação da classe trabalhadora. Segundo a coordenação do Setor de Educação “Para socialização e debate das práticas de ocupação da escola pela Pedagogia do Movimento”, seriam organizados Grupos de Trabalho (GT), para apresentação e discussão das práticas (MST, 2014a, p. 09). Segundo o Boletim de Educação (MST, 2014a) a

organização das apresentações considerou o critério da diversidade de Estados, frentes, tipo de práticas, de modo que em cada GT haviam experiências de diferentes Estados, espaços educativos e frentes de trabalho materializadas a partir da Pedagogia do Movimento.

Nesse sentido, a elaboração da Coordenação do Setor de Educação no Boletim apresentando o II ENERA destaca uma questão crucialmente importante, ao indicar quais práticas poderiam ser socializadas:

As práticas a serem socializadas: “escola” aqui está sendo entendida em sentido alargado e estamos orientando que sejam indicadas práticas de todas as frentes de atuação do setor [Setor de Educação]: educação infantil educação de jovens e adultos, ensino fundamental e médio, ensino superior, ensino técnico, educação especial em áreas de assentamentos, jornadas Sem Terrinha, jornadas da juventude, trabalho de base nos acampamentos e assentamentos, formação de educadores, atividades dos centros de formação (MST, 2014a, p. 09, grifo nosso).

O destaque que fizemos no excerto explicita uma das questões centrais que perpassam este trabalho. A afirmação “ ‘escola’ aqui está sendo entendida em sentido alargado” sintetiza a compreensão do Movimento sobre a diversidade de seus espaços educativos, e os concebe como escolas. Evidencia-se uma concepção ampliada do que seja a escola. Ela considera não apenas os espaços formais de educação, mas os espaços educativos não escolares como espaços de referência para pensar a educação no Movimento à luz das matrizes da Pedagogia do Movimento. Identifica-se que uma concepção ampliada de educação mistura-se com uma concepção ampliada de escola, que culmina na síntese de que “escola é mais que escola na Pedagogia do MST” (CALDART, 2000, 2004).

Essa concepção ampliada de escola dá indícios do quão rico pode ser o processo de análise de práticas educativas além do espaço escolar no contexto do MST. Essa perspectiva analítica mais ampla pode revelar aspectos que talvez não estejam presentes nos espaços escolares e, mais do que isso, pode contribuir com proposições, inclusive para a construção das escolas formais. O fato do MST ter consolidado essa compreensão ampliada de escola não quer dizer que ele não reconheça a centralidade que a escola possui, ou, que, de alguma forma, a secundarize. Existe a compreensão sobre funções específicas atribuídas a escola formal, e que não são realizadas por outros espaços educativos. Essa questão pode ser visualizada em vários documentos do MST, trazemos aqui como ilustração um excerto de um material de 1990 intitulado “Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamento e assentamento”, no qual se problematiza:

Foi, então, pensando na educação das crianças que o MST começou a se preocupar com as escolas dos assentamentos, entendendo que poderiam ser o espaço de educação sistemática e científica das novas gerações, fornecendo-lhes a base de conhecimentos necessária para que participem e entendam melhor, inclusive, outros espaços de formação do assentamento e do MST como um todo. Daí a luta: 1º) Para conquistar escolas oficiais nos assentamentos; 2º) Para introduzir nestas escolas uma nova proposta de educação, que realmente prepare para a luta, começando este trabalho já nos acampamentos. (MST, 1990, p. 16).

Compreendendo o papel essencial que somente a escola desenvolve no que concerne ao conhecimento científico e à sua importância sistemática para os filhos e filhas da classe trabalhadora, o MST evidencia a necessidade de intencionalizar a escola e espaços educativos além dela. No texto “O MST e a escola”, publicado no Boletim de Educação nº 12, em decorrência do trabalho de base rumo ao II ENERA, como material preparatório de estudo e discussão, afirma-se que “Descentrar a educação da escola é para nós, pois, pressuposto para pensar a própria escola, especialmente se visamos sua transformação” (MST, 2014a, p. 106). Ao desenvolver essa compreensão, o mesmo documento aponta que:

É importante ter presente, entretanto, que a escola não se transformará mais radicalmente senão como parte de transformações que tentemos operar no conjunto das práticas educacionais e formativas que nos afetam. Em nosso caso, sem uma intencionalidade específica na transformação das diferentes práticas de formação dos Sem Terra (que acontecem nos processos de luta, de trabalho, de participação na construção da organicidade, de reprodução e produção da cultura...), não há como pensar em mudanças mais profundas nas escolas dos assentamentos e acampamentos. A escola não tem como ser uma "ilha" de educação emancipatória e se tentar sê-lo, estará descumprindo seu papel de inserção orgânica na comunidade e no Movimento (MST, 2014a, p. 104).

Nesse sentido, a preocupação com todos os espaços que são formativos é algo presente no MST, tanto que a socialização das práticas das experiências estaduais no II ENERA precisava considerar esses outros espaços, como se verifica nas orientações do Encontro, já mencionadas. Também no documento “A educação no MST – desafios e diretrizes para superá-los”, o MST demonstra esta preocupação:

Temos aproximadamente 50 centros de formação espalhados pelo Brasil. Nestes espaços acontecem reuniões, encontros, cursos formais e não formais. Se fizermos uma estimativa por baixo podemos dizer que em cada centro passam por ano 500 militantes; temos então um total de 25 mil pessoas neste processo, o que não é pouco. E levando em conta que essa militância mora e atua nos assentamentos e acampamentos, é preciso concluir que esses centros possuem uma capacidade de irradiação de ideias, de projeto,

impressionante. A reflexão da CN [Coordenação Nacional] veio no sentido de que precisamos olhar nossos centros com uma atenção especial e transformá-los em referências do que queremos inclusive para as escolas (MST, 2005, p. 136).

Sendo um exemplo de menção realizada aos Centros de Formação, percebe-se a amplitude da compreensão de escola no MST. São destacados, neste caso, o alcance de público e as possibilidades desses espaços efetivarem-se como centros de irradiação de ideias para outras localidades e militantes. Porém, a concepção ampliada de escola abarca, também, outros lugares como as Cirandas Infantis itinerantes e permanentes²⁸, as Jornadas de Agroecologia e as Jornadas Sem Terrinha, os ambientes e ações voltados a saúde popular, as atividades de assistência técnica, ações desenvolvidas por cooperativas, por exemplo: todos são espaços educativos considerados como “escolas” nessa compreensão expressa na orientação ao II ENERA.

No caso citado, em relação aos Centros de Formação do MST, como são espaços onde o Movimento possui maior autonomia, indica-se, também, que poderiam tornar-se referência para as próprias escolas formais que se constroem em uma relação mais orgânica com o Movimento. Ou seja, esses outros espaços podem ser referência para conceber a própria ocupação das escolas por meio do MST:

É importante reafirmar que quando tratamos da construção de uma “escola do MST” ou da “ocupação da escola pelo Movimento” não estamos na defesa de uma escola fechada aos interesses corporativos dos trabalhadores Sem Terra ou mesmo aos desafios internos de sua organização. O que estamos afirmando é a necessidade da escola (instituição social) ser ocupada (ou deixar-se transformar) pelos seus próprios sujeitos (educandos, educadores, comunidade), na sua identidade coletiva de Sem Terra, de camponês, de trabalhador do campo de classe trabalhadora, de ser humano, entendidas no espiral dialético entre específico e geral, entre singularidade e universalidade e não como identidades separadas ou que se negam uma a outra (MST, 2014a, p 104).

Nessa compreensão, a categoria ocupação da escola é trabalhada por Caldart na elaboração de 2000, ao sistematizar a Pedagogia do Movimento, conforme destacamos no capítulo anterior. Essa categoria também é aprofundada por outros autores, dos quais destacamos aqui Martins (2009), que compreende a ocupação da escola como um processo

²⁸ Cirandas Infantis são espaços destinados ao cuidado das crianças e ao desenvolvimento de ações pedagógicas que visem seu desenvolvimento, o trabalho é conduzido por educadores infantis. Cirandas Permanentes são as Cirandas Infantis localizadas em Centros de Formação do MST, ou escolas, que possuem estrutura fixa e atividades regulares com as crianças. Também existem as Cirandas Itinerantes que se consolidam em eventos e encontros e possuem um caráter mais provisório.

que se efetiva na dimensão política, na dimensão sociocultural, na dimensão coletiva e na dimensão pedagógica.

Dessa forma, tendo claro esse processo de ocupação da escola que se dá em diversos espaços educativos e se constitui por meio de diferentes dimensões, vamos nos debruçar na apresentação e na construção de sínteses acerca das noventa e cinco experiências realizadas no contexto da prática educativa do MST que foram socializadas no II ENERA.

3.2 SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO II ENERA

As práticas educativas que iremos apresentar a partir de agora foram socializadas no segundo dia do II ENERA, no período da tarde em treze GT. Quanto à metodologia de apresentação, o GT destinou um tempo para cada experiência poder socializar suas ações e depois houve o debate entre os presentes. Como mencionado anteriormente, cada GT foi construído a partir do critério da diversidade de temas abordados e de Estados, buscando deixá-los mais diversos possível. A título de exemplo desse primado pela diversidade de experiências em cada GT, trazemos a seguir um quadro que revela quais práticas educativas foram socializadas no GT 13:

Quadro 07: Práticas Educativas do GT 13

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
13	ES	A prática da Auto-organização da E.M.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares
44	PE	A Experiência dos Aulões: uma prática que reduziu a evasão escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos - Assentamento Privilégio – Município de Água Preta
60	RJ	Jornada Nacional dos Sem Terrinha no Rio de Janeiro
77	SC	Produção Audiovisual (documentários e ficção) – cinematografia – EEB Vinte e cinco de maio – Fraiburgo
83	SE	A EJA do Assentamento 08 de Outubro, pelos povos do campo – via Escola Municipal Francisco José dos Santos
95	Nac.	Estratégias Pedagógicas no ensino aprendizagem, no método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro.

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

No Quadro 07, fica perceptível a diversidade de práticas que estiveram presentes nesse GT. Além de serem experiências de Estados diferentes, ainda guardam diferenças entre os espaços formativos onde se desenvolvem e sobre a temática central de cada uma. A diversidade, da mesma forma pôde ser percebida nos demais GT.

Antes de adentrarmos na apresentação dos elementos gerais que envolvem as diferentes experiências, é importante relacionar todas as noventa e cinco práticas educativas apresentadas no II ENERA. Segue adiante o quadro que as apresenta, sendo organizado a partir do Estado ao qual se vincula e o título de cada prática. Para facilitar, fizemos o destaque em cinza e branco intercalando as experiências de cada estado.

Quadro 08: Práticas Educativas da Pedagogia do MST

II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – 21 a 25 de Setembro 2015 –		
Nº de identificação	UF	PRÁTICA EDUCATIVA SOCIALIZADA
01	AL	Aula na Feira: 15 anos de diálogo com a cidade na construção da Reforma Agrária Popular
02	AL	Creche Ciranda Infantil Dorcelina Folador: a educação infantil em disputa
03	BA	Alfabetização uma condição primordial – Pratica realizada em sete áreas de acampamentos no Extremo Sul da Bahia
04	BA	Agroecologia na escola – E. M. E. F. Paulo Freire, Santa Cruz Cabralia- BA, Assentamento Luís Inácio Lula da Silva.
05	BA	Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto
06	CE	Banda de Lata Criança Feliz
07	CE	Programa Fortaleza Alfabetizada
08	CE	Rádio Camponesa Palmares
09	CE	Projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar
10	CE	Escolas do Campo de Ensino Médio
11	DF	Unidade Demonstrativa Camponesa de Produção de Leite Agroecológico (PRV – Pastoreio Racional Voisin).
12	DF	Jovens Saberes: sistemas agroflorestais integrados às práticas da juventude Sem Terra
13	ES	A prática da Auto-organização da E.M.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares

14	ES	O trabalho com Plano de Estudo: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – E.E.E.F. Córrego do Cedro
15	ES	Trabalho Prático: a prática na escola e família – E.E.E.F 27 de Outubro, Assentamento Georgina, Município de São Mateus
16	ES	O Plano de Estudo nos anos iniciais do ensino fundamental: turmas multisseriadas. E.E.P.E.F Bela Vista e E.E.P.E.F Francisco Domingos Ramos, Município de Montanha
17	ES	Trabalho de Conclusão de Curso nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: - E.E.E.F. Valdício Barbosa dos Santos, Município Conceição da Barra
18	ES	A prática da Escola no Fortalecimento da Cultura Popular na Comunidade. - EEPEF José Antônio da Silva Onofre Assentamento Treze de, Nova Venécia
19	MA	A relação Escola Comunidade na Educação do Campo: um exemplo concreto no Assentamento Vila de Fátima
20	MA	Educação, luta, arte e brincadeira das crianças Sem Terra maranhense
21	MA	A auto-organização da juventude Sem Terra e a formação política dos sujeitos do campo
22	MA	A experiência da Escola Roseli Nunes: Uma Escola do campo com ensino médio integrado na formação de Técnicos em Agropecuária
23	MA	Disputa territorial e ocupação das escolas de assentamentos pelo pedagogia do MST no Município de Açailândia-MA
24	MG	Artes educativas de Assentamentos do MST: musicas, poemas "caminho da escola", " lugar de memoria" danças e chá com poesia
25	MT	Cantasol: comercialização solidária agroecológica - Escola Estadual Florestan Fernandes, Assentamento 12 de Outubro
26	MT	Trilhas Campesinas - Escola Estadual Dorothy Stang
27	MT	Amostra Culinária das turmas de EJA
28	MT	Festival de Poesias - Escola Estadual Paulo Freire
29	MT	Plantio e Manejo de Plantas Medicinais no Ambiente Escolar - Escola Estadual “Ernesto Che Guevara”.
30	MS	O desafio da inserção dos Eixos Temáticos: Terra, Vida e Trabalho nas disciplinas, e no cotidiano escolar.
31	MS	Projeto Amiguinhos do Cerrado – Escola Municipal Luiz Cláudio Josué, Assentamento 17 de abril – Nova Andradina/MS
32	PA	Tempos Educativos na Educação Infantil -E.E.Infantil Mª Salete Ribeiro Moreno
33	PA	A arte um movimento que ressignifica práticas - EMEF Crescendo na Prática/Assentamento Palmares/Parauapebas

34	PA	Agroecologia e Educação – Prática em um currículo integrado - E.E.F. Luis Carlos Miranda Gomes
35	PA	Projeto Educação do Campo em movimento - E.M.E.F. Carlos Marighella – Marabá
36	PA	Resíduos sólidos - E.M. E.F. Roberto Remigi – Assentamento João Batista-Castanhal
37	PA	Acampamento Pedagógico da Juventude Oziel Alvez Pereira.
38	PA	De Sem Terrinha a Educadora: a importância dos Encontros Estaduais dos Sem Terrinha
39	PE	Quintais produtivos - Em assentamentos da reforma agrária (MST) em Santa Maria da Boa Vista
40	PE	Água: Preservação e sobrevivência – EJA Ensino Médio
41	PE	A EJA contribuindo para a prática da Produção Agroecológica - Assentamento Boa Vista – Escada
42	PE	Coletivo de escolas de assentamentos da Reforma Agrária no município de Santa Maria da Boa Vista
43	PE	EJA Campo: Uma conquista da EJA Educação Básica
44	PE	A Experiência dos Aulões: uma prática que reduziu a evasão escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos - Assentamento Privilégio – Município de Água Preta
45	PE	Práticas de acompanhamento pedagógico das escolas do Campo do Município de Trindade – PE
46	PE	Projeto Interdisciplinar: Polo Gesseiro do Araripe – Produção, Calor e Energia - Assentamentos (Josué de Castro e Patativa do Assaré), Município Ouricuri
47	PE	Escola de Formação Pé no Chão – Semeando a Luta pela Terra
48	PI	CULTUARTE, Projeto Cultura Afro Camponesa.
49	PR	Ciranda Infantil no contexto da Escola Milton Santos
50	PR	Jornada Sem Terrinha: da luta social à formação de lutadores e construtores. Mobilização dos Sem Terrinha – Ocupação dos Núcleos Regionais de Educação
51	PR	Formação Política Coletivo de Mulheres – Escola de Mulheres
52	PR	Projeto Flora - Cultivando Agrobiodiversidade no Paraná – envolve 44 municípios
53	PR	Diálogo de Saberes nas escolas técnicas do MST
54	PR	Trabalho e organicidade: Núcleos Setoriais nas Escolas Itinerantes
55	PR	Escolarização de Jovens e adultos – Fase I PRONERA

56	PR	Saúde Alternativa Popular no Assentamento Contestado
57	PR	Jornadas de Agroecologia no Paraná
58	PR	Auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual Iraci Salete Strozake
59	RJ	Fortalecimento de Coletivo de Mulheres
60	RJ	Jornada Nacional dos Sem Terrinha no Rio de Janeiro
61	RJ	Turma Cícero Guedes: Sim, nós podemos!
62	RN	A prática político-pedagógica do Centro de Formação Patativa do Assaré
63	RO	Adote uma planta
64	RO	Lutar por escola no e do campo não é crime
65	RS	Organização da Brigada de Saúde e Farmácia Natural – Escola Nova Sociedade
66	RS	Conhecer para preservar paisagens relacionando com o lixo e suas possíveis contaminações no solo e água. EMEF Roseli Nunes – Livramento
67	RS	Relações humanas e Cooperação na escola – Escola Nova Sociedade
68	RS	Construindo caminhos para a valorização do espaço em que vivemos – Escola Estadual Antonio Conselheiro – Livramento
69	RS	Práticas transdisciplinares no ensino da arte no contexto da Agroecologia – Instituto Educar, Pontão
70	RS	Milho- Antigos saberes em novos sabores na nossa cultura alimentar – EEEF Orestes Paiva Coutinho
71	RS	Práticas ações agroecológicas da Cooptec na Escola Santa Rita de Cássia- São Luiz Gonzaga
72	RS	Pesquisa, uma possibilidade para a construção da autonomia e do conhecimento do educando/a do Ensino Médio na Escola do Campo – Escola Joceli Corrêa
73	RS	A Prática Educativa de Uma Escola do Campo-Joceli Corrêa
74	RS	A sustentabilidade na escola Joceli Corrêa – Horta e Pomar – Merenda escolar
75	SC	Socialização de experiências do Ensino Médio Integrado Técnico em Agroecologia. EEB Vinte e cinco de maio – Fraiburgo
76	SC	Complexos de Estudo: Experiências das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Abelardo Luz- SC
77	SC	Produção Audiovisual (documentários e ficção) – cinematografia – EEB Vinte e cinco de maio – Fraiburgo

78	SC	Formação de Educadores na escola, planejamento por temas e boletim descritivo – EBM José Maria – Abelardo Luz
79	SC	Experiência do Grupo de Teatro Vertente Teatral – Adolescentes de assentamentos de Abelardo Luz
80	SC	Formação da Juventude a partir do projeto “De olho na Terra” – em telecentros, seis regiões do estado
81	SC	Experiência de trabalho educativo de Assistência Técnica – COOPTRASC
82	SC	Projeto Germinando Arte
83	SE	A EJA do Assentamento 08 de Outubro, pelos povos do campo – via Escola Municipal Francisco José dos Santos
84	SE	Sacolinha Mágica de leitura - Escola Municipal Francisco José dos Santos
85	SE	Horticultura Nativa e Biblioteca Itinerante – EM Domingas Maria da Conceição
86	SE	Por uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos –Colégio Estadual N S Santana, Assentamento Santana dos Frades
87	SE	A reforma agrária no contexto da agroecologia, trabalhando as práticas orgânicas no Assentamento Independência N S do Carmo
88	SE	Introdução á prática agroecológica como pratica pedagógica – EFA de Ladeirinhas
89	SP	Avante Juventude, mostra tua, cara tua vontade de lutar! - Regional Grande São Paulo
90	SP	Alfabetização de Jovens e Adultos no Acampamento Dorcelina Folador
91	SP	Luta por escola e suas conquistas - Assentamento Zumbi dos Palmares, regional de Iaras
92	SP	Curso de Agroecologia - Programa Residência Jovem
93	SP	Unidos do Amanhã e a composição para o CD Plantando Círandas 3
94	Nac.	Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP: processo de construção, proposta pedagógica e organicidade
95	Nac.	Estratégias Pedagógicas no ensino aprendizagem, no método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro.

Fonte: MST (2015^a), grifo nosso.

A partir do exposto no Quadro 08, podemos identificar a socialização de noventa e cinco práticas educativas no II ENERA, advindas de dezenove Estados, além das experiências

do Distrito Federal (DF) e duas experiências a nível nacional. Ao analisarmos a quantidade de práticas de cada Estado temos o panorama apresentado no Quadro 09.

Quadro 09: Práticas socializadas por cada Estado

UF	Quantidade de Práticas Educativas Socializadas
Paraná	10
Rio Grande do Sul	10
Pernambuco	9
Santa Catarina	8
Pará	7
Espírito Santo	6
Sergipe	6
Ceará	5
Mato Grosso	5
Maranhão	5
São Paulo	5
Bahia	3
Rio de Janeiro	3
Alagoas	2
Distrito Federal	2
Mato Grosso do Sul	2
Rondônia	2
Nacionais	2
Minas Gerais	1
Piauí	1
Rio Grande do Norte	1
Total	95

Fonte: Organização da autora a partir de MST (2015a).

Os Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul tiveram cada um dez experiências socializadas, seguidas de Pernambuco com nove; Santa Catarina com oito; Pará com sete; Espírito Santo e Sergipe com seis; Ceará, Mato Grosso, Maranhão e São Paulo com cinco; Bahia e Rio de Janeiro com três cada; Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Rondônia com duas socializações, assim como também foram duas práticas educativas a nível nacional; os Estados de Minas Gerais, Piauí e Rio Grande do Norte tiveram cada um uma prática educativa socializada.

A partir do quantitativo de experiências por Estado, podemos somar a quantidade de socializações por cada região do Brasil, como se vê no quadro:

Quadro 10: Práticas socializadas por Região

Região do Brasil	Quantidade de Práticas Educativas Socializadas
Região Nordeste (AL, BA, CE, MA, PI, PE, SE, RN)	32
Região Sul (PR, SC, RS)	28
Região Sudeste (ES, MG, RJ, SP)	15
Região Centro-Oeste (DF, MS, MT)	9
Região Norte (PA, RO)	9
Total	95

Fonte: Organização da autora a partir de MST (2015a).

A partir desses dados, verificamos que a maioria das práticas educativas socializadas no II ENERA foram da Região Nordeste, sendo que oito Estados que integram essa Região socializaram trinta e duas experiências, seguidos da Região Sul, com vinte e oito práticas, que foram apresentadas pelos três Estados da região. O MST possui grande incidência nos Estados da Região Nordeste e de forma bastante profícua também na Região Sul, onde ficou demarcada sua constituição como organização social, o que pode explicar um quantitativo maior de práticas educativas dessas Regiões no II ENERA.

Os dados apresentados nos quadros de 07 a 10 foram construídos a partir da análise da programação do II ENERA (MST, 2015a), que em seu Item IV descreveu a relação de

práticas da Pedagogia do MST. A partir da relação de práticas educativas apresentadas, pudemos fazer a análise da quantidade por Estado e Região. Para além dessa contabilização, detivemo-nos nos títulos de cada uma das práticas educativas, fazendo um agrupamento por aproximação que nos possibilitou delimitar algumas temáticas que aglutinam as diferentes experiências socializadas.

Para além de nos determos nos títulos, sentimos a necessidade de ter acesso ao arquivo de cada prática educativa, pois alguns títulos não deixavam suficientemente explícita a temática abordada, o que inicialmente dificultou esse agrupamento em alguns casos. A partir dessa necessidade, deslocamo-nos até a Secretaria Nacional do MST e, a partir de uma reunião com as pessoas responsáveis pelo Setor de Educação, tivemos acesso aos arquivos das apresentações das práticas educativas socializadas no II ENERA. Dentre os arquivos utilizados na apresentação de cada prática, estão apresentações em *Power Point*, relatos escritos, gravações em áudio e audiovisual, pastas de fotos e de músicas que juntas constituem a memória do II ENERA.

Das noventa e cinco práticas educativas, considerando os arquivos que tivemos acesso, temos o seguinte panorama:

Quadro 11: Formato de arquivos das práticas socializadas

Situação dos Arquivos	Quantidade de Práticas Educativas
Somente Power Point	31
Power Point + relato escrito	24
Somente Relato Escrito	5
Power Point + relato escrito + vídeo	3
Power Point + vídeo ou gravação de áudio	3
Somente Fotos	1
Somente Vídeo	2
Power Point + música	2
Power Point + CD com faixas de músicas	1
Power Point + relato + pasta de fotos	1
Total de práticas com arquivo	73
Total de práticas sem nenhum arquivo	22

Total Geral	95
--------------------	-----------

Fonte: Organização da autora.

A partir do levantamento exposto no Quadro 11, percebe-se que, do total de noventa e cinco práticas educativas socializadas no II ENERA, temos os materiais de setenta e três delas, ou seja, não existem materiais de vinte e duas práticas educativas. É importante salientar, sobre essa questão, que a atividade analisada como um todo possuiu, como mencionado, um caráter fortemente político e projetivo, assim como o I ENERA, mas, no caso desse segundo, também foi demarcado seu caráter “formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo”.

Salienta-se, portanto, que o ENERA não tem caráter acadêmico-científico, e isso passa a ter implicações bastante relevantes ao estabelecermos contato com o material empírico existente por meio da memória do II ENERA. Nesses termos, a socialização das práticas educativas não seguiu a lógica de anais ou prezou pela obrigatoriedade de textos escritos sob determinadas normas, como é comum no âmbito dos Encontros, Congressos e Seminários que se constituem em eventos acadêmico-científicos. O II ENERA para o MST, quanto ao que compreende a socialização das práticas, de acordo com o caráter já evidenciado, teve por objetivo central socializar as práticas educativas existentes e refletir coletivamente sobre elas nos GT.

Destarte, cabe destacar, que a presença de diversas formas utilizadas para as apresentações, bem como, a ausência desses registros, em alguns casos, não caracteriza uma desordem ou desorganização, como pode parecer em um primeiro momento. O registro da apresentação por meio escrito ou digital foi orientado na organização da atividade, mas não se colocou como condição para participação das socializações e dos debates realizados. Destaca-se que o não domínio da escrita, da elaboração de apresentações em formato *Power point* ou de vídeos, por exemplo, não impediu militantes de apresentarem as experiências dos espaços educativos onde estão inseridos, como ocorreria em um evento científico. Como movimento social, o MST é formado por camponeses e camponesas que, mesmo sendo lideranças importantíssimas na luta, nem sempre dominam as técnicas que envolvem a sistematização de um relato ou a construção de slides. A marca da oralidade é muito importante e ganha destaque, tornando-se marcante também nas socializações do II ENERA.

Sublinhamos, então, que as vinte e duas experiências das quais não dispomos de materiais, foram apresentadas somente por meio da oralidade. Após construir o agrupamento por meio dos títulos, realizamos a análise de cada um desses materiais para confirmar se o

agrupamento estava de acordo com as descrições de cada prática educativa, bem como, buscando construir uma síntese de cada tema que aglutina as práticas educativas apresentadas.

3.3 A ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO II ENERA

Nossa análise dos arquivos deu-se a partir da leitura de todo o material, audição das músicas e observação dos vídeos com transcrição de algumas falas, realizando o fichamento de cada uma das práticas educativas socializadas. Ao analisar o material, buscamos identificar os principais elementos em comum, conceitos e categorias presentes e, ainda, as intencionalidades educativas presentes em cada prática, sempre que possível trazendo as contradições, os desafios, limites, dificuldades, potencialidades e avanços evidenciados no material de apresentação de cada prática educativa.

A classificação que construímos das práticas educativas levou em conta o agrupamento das mesmas a partir da temática que as fosse comum. Dessa forma, conseguimos identificar quinze temáticas que aglutinam as noventa e cinco práticas educativas, indicadas a seguir com a respectiva quantidade: Infância no MST (07); Diferentes linguagens artísticas e arte na formação dos Sem Terra (09); Juventude (05); Trabalho e Auto-organização (07); Educação de Jovens e Adultos (11); Formação de Educadores (01); Agroecologia na escola (08); Agroecologia em outros espaços formativos (07); Centros de Formação (06); Escolas da Educação Básica (26); Saúde Popular (03); Coletivo de Mulheres (02); Assistência Técnica (01); Cultura Afro Camponesa (01); Direitos Humanos (01). Temos, ainda, uma prática educativa que não foi agrupada em nenhuma dessas temáticas pela dificuldade em compreender à qual temática ela se vincularia apenas a partir do título, pois não tivemos acesso ao material que nos permitisse tal classificação²⁹.

Reiteramos, então, que constituímos a classificação inicial a partir dos títulos das práticas educativas e, depois que tivemos acesso aos materiais de setenta e três apresentações, redimensionamos algumas delas. Optamos por manter as práticas educativas sem nenhum material nos quadros que apresentam cada temática nos próximos itens deste capítulo, pois fica evidente a vinculação da prática a partir do título, mas não fazemos referência a elas durante a explanação que trazemos, justamente pela falta de material. As práticas educativas

²⁹ Estamos nos referindo a prática educativa identificada no Quadro 08 a partir do número 63, intitulada “Adote uma planta” do Estado de Rondônia.

que não possuem material da apresentação arquivado para consulta estão destacadas em cada quadro com um asterisco (*).

3.3.1 Infância no MST

Um primeiro grupo de práticas educativas aglutina-se em torno da infância no MST, são sete experiências, das quais tivemos acesso aos materiais de cinco delas, conforme demonstra o Quadro 12:

Quadro 12: Práticas Educativas de Infância no MST

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
02	AL	Creche Ciranda Infantil Dorcelina Folador: a educação infantil em disputa
20	MA	Educação, luta, arte e brincadeira das crianças Sem Terra maranhense*
32	PA	Tempos Educativos na Educação Infantil -E.E.Infantil M ^a Salete Ribeiro Moreno*
38	PA	De Sem Terrinha a Educadora: a importância dos Encontros Estaduais dos Sem Terrinha
49	PR	Ciranda Infantil no contexto da Escola Milton Santos
50	PR	Jornada Sem Terrinha: da luta social à formação de lutadores e construtores. Mobilização dos Sem Terrinha – Ocupação dos Núcleos Regionais de Educação
60	RJ	Jornada Nacional dos Sem Terrinha no Rio de Janeiro

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

Realizamos a leitura e fichamento dos materiais de cinco dessas práticas educativas. Esse grupo de práticas educativas contempla a experiência em torno da infância no MST, desenvolvida nas Cirandas Infantis permanentes e itinerantes, Escolas de Educação Infantil, Jornadas Estaduais e Nacionais dos Sem Terrinha. Ele trata dos tempos educativos na infância no MST e da articulação entre arte, luta e brincadeira nessa faixa etária.

As experiências desse grupo dizem respeito à constituição de um ambiente educativo intencionalmente construído para dar conta da infância dos Sem Terrinha, como filhas e filhos dos integrantes do Movimento. A intencionalidade formativa é direcionada para possibilitar o

desenvolvimento de atividades lúdicas, artísticas e culturais, pedagogicamente organizadas para dar conta do “brincar, jogar e cantar vinculados a pertença” (MST – PR, 2015a) como mencionado na apresentação da *Ciranda Infantil Semente da Esperança*, do Paraná. Destaca-se que as Cirandas Infantis são constituídas em espaços onde existe a necessidade das mães e pais dedicarem-se aos estudos sem se separar de seus filhos e filhas por grandes períodos de tempo. Colocam-se como espaços onde se desenvolvem atividades pedagógicas com as crianças. O brincar está vinculado à formação política das crianças.

Nesses espaços a construção da identidade camponesa e Sem Terra é valorizada. Compreende-se a criança como sujeito de direitos que brinca e na brincadeira aprende sobre temas tais como: Agroecologia, produção de alimentos saudáveis, Estatuto da Criança e do Adolescente, produção de animais e cultivo da horta. Em uma das apresentações do Pará, nas fotos de uma das Jornadas Estaduais dos Sem Terrinha naquele Estado, há crianças que carregam uma faixa onde se lê: “Sem Terrinha tem que ser bem informado: pedofilia é crime, tem que ser denunciado” (MST – PA, 2015a). Essa frase indica, também, a grande preocupação e amplitude que abarca a formação das novas gerações, evidenciando a incidência do Movimento sobre diversos temas que perpassam a infância.

A formação pretendida, que se desencadeia em meio às contradições da sociedade atual, ancora-se em uma gama de questões de cunho político e pedagógico que se vinculam, muitas vezes, ao campo do direito e, em alguns momentos, com crianças maiores, envolvem marchas, mobilizações, reuniões com as autoridades e a denúncia e tensionamento aos governos quanto às condições de infraestrutura das escolas, ao transporte escolar, às condições das estradas, aos espaços de lazer no campo, em especial no caso das Jornadas Sem Terrinha. A palavra de ordem que esteve presente também na experiência da *Jornada Nacional dos Sem Terrinha no Rio de Janeiro* é: “Sou Sem Terrinha do MST, acordo todo dia pra lutar você vai ver! Por terra, escola, saúde e educação, desse meu direito, eu não abro mão!” (MST – RJ, 2015a).

Um último destaque para esse grupo de práticas é sobre a afirmação contida na apresentação de Marabá/PA – *De Sem Terrinha a Educadora: a importância dos Encontros Estaduais dos Sem Terrinha* – que, ao tratar da formação dos Sem Terrinha, afirma que o processo formativo é desencadeado “na luta permanente do Movimento em movimento” (MST – PA, 2015a).

Quanto aos desafios que perpassam essas práticas da infância no MST ganham destaque a necessidade de formação e qualificação dos educadores, dando a entender que

necessitam de formação inicial em alguns casos e de formação continuada em outros, bem como a dificuldade relacionada à falta de material e ao limite da infraestrutura presentes nos espaços de atuação do MST.

3.3.2 Diferentes linguagens artísticas e arte na formação dos Sem Terra

Um segundo agrupamento de práticas foi construído em torno das diferentes linguagens artísticas e arte na formação dos Sem Terra, que englobam práticas voltadas às artes, ao cinema, ao teatro, à música, à poesia, ao poema, à literatura, à pintura e a rádio. O Quadro 13 as destaca:

Quadro 13: Práticas Educativas em Diferentes linguagens artísticas e arte na formação dos Sem Terra

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
06	CE	Banda de Lata Criança Feliz
08	CE	Rádio Camponesa Palmares
24	MG	Artes educativas de Assentamentos do MST: musicas, poemas "caminho da escola", " lugar de memoria" danças e chá com poesia
28	MT	Festival de Poesias - Escola Estadual Paulo Freire*
33	PA	A arte um movimento que ressignifica práticas - EMEF Crescendo na Prática/Assentamento Palmares/Parauapebas
77	SC	Produção Audiovisual (documentários e ficção) – cinematografia – EEB Vinte e cinco de maio – Fraiburgo
79	SC	Experiência do Grupo de Teatro Vertente Teatral – Adolescentes de assentamentos de Abelardo Luz
82	SC	Projeto Germinando Arte
93	SP	Unidos do Amanhã e a composição para o CD Plantando Cirandas 3

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

Esse grupo constitui-se de nove experiências, tivemos acesso aos materiais de oito delas. Essas práticas educativas expressam ações desenvolvidas que primam pelo trabalho com crianças e adolescentes para além do tempo escolar, algumas vezes articulando

conhecimentos escolares, mas nem sempre articulado com a escola. De maneira geral, as diferentes práticas trabalham com o conhecimento e desenvolvimento de outras linguagens, buscando desenvolver o senso crítico, estético e cultural, estimulando habilidades artísticas e se constituindo um espaço de socialização e aprendizado, compreendendo “a arte enquanto campo de aprendizagem” (MST – PA, 2015b).

Percebemos proximidades entre as intencionalidades da prática educativa da *Rádio Camponesa*, do Ceará, com a experiência da *Cinematografia*, de Santa Catarina. Na apresentação dessa última, destaca-se a importância de que o “sujeito deixe de ser simples receptor e passe a ser produtor de materiais” (MST/SC, 2015a), do mesmo modo a Rádio Camponesa também compreende sua experiência como uma “estratégia de enfrentamento ao sistema de controle das mídias” (MST – CE, 2015a). Essas experiências caracterizam-se como resistência ao controle privado da produção audiovisual e de comunicação no Brasil.

A experiência da Rádio Camponesa compreende “o assentamento como protagonista na comunicação livre” (MST – CE, 2015a) e desenvolve programas como o Show da Reforma Agrária, Viola Camponesa, Viva o Sertão e Sem Terrinha em Ação. Em gravação transmitida ao GT que foi apresentada na socialização dessa prática educativa, Dona Francisquinha, que participou do I ENERA, manda um recado aos participantes do II ENERA e fala da importância da luta ‘no latifúndio do ar’, além da luta no latifúndio da terra.

A utilização dessa e de outras linguagens, como também da dança, poesia, poema e música, tem possibilitado ampliar o aspecto formativo de todos quantos estão envolvidos nelas. Identifica-se a melhora na socialização, na timidez, na dicção, no vocabulário, no gerenciamento mental, na construção da autonomia, contribuindo com a formação individual e coletiva, como se vê na apresentação da experiência *A arte um Movimento*, do Pará “Promover saberes artísticos e culturais de forma coletiva e individual” (MST – PA, 2015b).

No relato escrito do *Grupo Vertente Teatral*, de Santa Catarina, destaca-se o potencial do teatro ao “aproximar a arte de questões sociais” (MST – SC, 2015b). Esse elemento é essencial nas demais práticas dessa temática. Por isso, destacamos a experiência do *Germinando Arte*, também de Santa Catarina que, além de trabalhar com a estética das sementes em quadros, preocupa-se com o resgate das sementes crioulas, intencionalizando a construção de bancos de sementes e trocas das mesmas entre os camponeses, por exemplo. Essa experiência indica também que o desenvolvimento da arte com as sementes tem origem indígena, mas que hoje podemos afirmar que é uma “arte camponesa, indígena, Sem Terra e

quilombola” (MST – SC, 2015b), evidenciando, assim, a união de diferentes sujeitos que historicamente compreendem a semente como bem comum e não no viés mercadológico.

A prática educativa *Unidos do Amanhã*, que se vincula à gravação do CD *Plantando Cirandas 3*, traz variadas fotos de oficinas realizadas com as crianças com diferentes instrumentos musicais. O samba enredo do Bloco *Unidos da Lona Preta* valoriza a memória e a luta em sua letra, é construído pelos componentes do grupo Banda de Lata e foi gravado a partir da confecção de instrumentos com materiais alternativos:

Tudo começou lá no barracão
Antes da gente nascer
De noite a batucada
Reunia o pessoal
Marchando até a entrada
Do acampamento
Era o nosso primeiro
Carnaval (MST – SP, 2015a).

As diferentes linguagens constituem-se, portanto, como ferramenta pedagógica que possibilitam formar diferentes dimensões do ser humano, atuam também na construção de valores e ganham destaque nestas experiências por proporcionarem grande potencial de relação com os moradores locais. A comunidade contribui com as atividades desenvolvidas, assiste as apresentações e divulga os trabalhos. Algumas das experiências dessa temática já receberam prêmios a nível nacional, estadual e regional. Destaca-se, nesse agrupamento, também algumas práticas de produção coletiva de CD, DVD, documentários, filmes, clipes e composição de músicas.

Essas ações desenvolvidas incidem de forma bastante importante não somente na construção da autonomia dos sujeitos, mas exige que os mesmos se auto-organizem, possuam “organicidade enquanto grupo” (MST – CE, 2015b). Todas as práticas expressam vínculo direto com os princípios do Movimento e reafirmam o campo como espaço de vida, como se vê na canção da *Banda de Lata Criança Feliz*:

“Aqui no campo é gostoso brincar
E a natureza é a nossa inspiração
De pega-pega nós vamos te pegar
E no terreiro eu vou furar o chão
Desperta a gente, tem sol a brilhar
Vamos brincar, brincar de peão [...]
E desse jeito feliz vou viver
E é no campo que eu quero morar” (MST – CE, 2015b).

Todas as práticas desse grupo que constituímos a partir das diferentes linguagens formativas primam pela reafirmação da identidade coletiva dos sujeitos Sem Terra. Como limites, estão presentes a dificuldade financeira, o desafio de inserir as ações realizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, algumas vezes e, ainda, o desafio de sistematizar as práticas de educação pela arte.

3.3.3 Juventude

Outra temática que agrupa algumas práticas educativas é a juventude. Separamos as experiências que relatam atividades e ações no Quadro 14, no qual constam cinco experiências, das quais tivemos acesso ao material de três delas.

Quadro 14: Práticas Educativas com a Juventude

Nº de identificação	DF	Prática Educativa Socializada
12	DF	Jovens Saberes: sistemas agroflorestais integrados às práticas da juventude Sem Terra*
21	MA	A auto-organização da juventude Sem Terra e a formação política dos sujeitos do campo
37	PA	Acampamento Pedagógico da Juventude Oziel Alvez Pereira
80	SC	Formação da Juventude a partir do projeto “De olho na Terra” – em telecentros, seis regiões do estado*
89	SP	Avante Juventude, mostra tua cara, tua vontade de lutar! - Regional Grande São Paulo

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

As práticas educativas que possuem como eixo central a juventude tem em comum a busca pela compreensão da conjuntura atual no que envolve as lutas da classe trabalhadora e sua condição de vida, acerca da luta pela terra e, ainda, possuem em comum a reflexão sobre qual o papel dos jovens em cada contexto em que se organizam.

As questões que perpassam essas experiências dizem respeito ao desenvolvimento de ações dos jovens vinculadas à Agroecologia, ao acesso a tecnologias, a espaços de lazer, de estudo, de socialização, primando sempre pela organização de coletivos denominados

Coletivos de Juventude que buscam intencionalizar a participação no Movimento, bem como, nas discussões e tomadas de decisão.

A partir dos vídeos que assistimos das práticas educativas vinculadas a essa temática, percebemos que as questões discutidas pelos jovens perpassam o debate acerca do que eles esperam do Movimento enquanto organização e ao mesmo tempo como contribuem ou como podem contribuir com essa organização. No vídeo realizado na experiência de São Paulo, *Avante Juventude*, é apresentada uma gravação das discussões dos jovens sobre como a sociedade os vê, de forma a generalizá-los como irresponsáveis e festeiros, e, ao fazer uma crítica a essa visão, apontam suas necessidades e desafios. Muitos deles dizem respeito à área social que demanda a luta por políticas públicas como “campo para lazer, piscina” e outras necessidades que vão conseguindo sanar a partir de parcerias como: “campeonato de pipa, oficina de grafite e pintura, produção de músicas de funk com outras letras, festas” (MST – SP, 2015b). Ao assistir o vídeo da referida experiência, observamos, que, ao findar o momento de discussão em plenária, a compreensão comum gira em torno da afirmação do qual é necessário fortalecer os espaços coletivos de discussão.

A prática educativa do Acampamento Oziel Alves, do Pará, trata do *Acampamento da Juventude* que ocorre todos os anos perto da Curva do S, em Eldorado dos Carajás, por um período de quinze dias, próximo à data de 19 de Abril, em memória ao Massacre de Eldorado dos Carajás, apresentando-o como espaço pedagógico que possui a dimensão da organicidade,

Organicidade como elemento de radicalização da democracia, da participação consciente e da criação plena dos sujeitos históricos. É a forma de organizarmos os elementos pedagógicos de formação política de acordo com os princípios: Direção coletiva; Divisão de Tarefas; Profissionalismo; Planejamento; Avaliação; Crítica e auto-crítica; Mística; Vinculação com a base e o Estudo (MST – PA, 2015c).

Na fala de um dos integrantes do Coletivo da Juventude, o mesmo pondera que todas as tardes do acampamento, pontualmente às 17 horas, a pista da rodovia é fechada por vinte e um minutos em homenagem aos que foram assassinados no Massacre que continua impune. O jovem afirma que “[...] o acampamento é construído na curva do S de forma simbólica, ele reconstrói a identidade da luta pela terra na sua afirmação e na sua grandeza, sendo um espaço pedagógico de construção coletiva dos trabalhadores” (MST – PA, 2015c).

Já na experiência do Maranhão, sobre a *Auto-organização da Juventude*, a apresentação traz vários elementos que são discutidos pelos jovens, desde a maioria penal, os grandes conglomerados de multinacionais e sua influência na vida dos camponeses e

camponesas (Cargill, Vale, Monsanto), as redes de comunicação que se constituem como monopólio privado (Rede Globo, SBT, Record, Redetv) e qual o papel da juventude nesse contexto. São indicadas algumas das ações que a juventude desenvolve (músicas, teatro, danças, experiências na produção e inserção nas cooperativas e setores), bem como, duas palavras de ordem, que são bastante significativas. Eis a primeira: “Quando o campo e a cidade se unir, a burguesia não vai resistir!”. E a segunda, ainda mais marcante em outras práticas apresentadas neste agrupamento, “Juventude que ousa lutar, constrói poder popular!”.

3.3.4 Trabalho e Auto-organização

Apresentamos, agora, outro agrupamento de práticas educativas que fizemos em torno do Trabalho e da Auto-organização, como se vê no Quadro 15.

Quadro 15: Práticas Educativas vinculadas ao Trabalho e a Auto-organização

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
11	DF	Unidade Demonstrativa Camponesa de Produção de Leite Agroecológico (PRV – Pastoreio Racional Voisin)*
13	ES	A prática da Auto-organização da E.M.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares
15	ES	Trabalho Prático: a prática na escola e família – E.E.E.F 27 de Outubro, Assentamento Georgina, Município de São Mateus
46	PE	Projeto Interdisciplinar: Polo Gesseiro do Araripe – Produção, Calor e Energia - Assentamentos (Josué de Castro e Patativa do Assaré), Município Ouricuri
54	PR	Trabalho e organicidade: Núcleos Setoriais nas Escolas Itinerantes
58	PR	Auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual Iraci Salete Strozake
67	RS	Relações humanas e Cooperação na escola – Escola Nova Sociedade

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

Tivemos acesso aos materiais de seis das sete experiências socializadas. A partir dos materiais analisados, evidenciamos que as práticas educativas relacionadas ao trabalho e à auto-organização estão sempre vinculados com a escola, a partir da auto-organização dos estudantes e da realização ou estudo do trabalho. O trabalho e a auto-organização dão-se de

modo interligado na maioria dos casos. Na experiência do Espírito Santo, na *Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares*, “[...] a auto-organização é base de sustentação do Projeto Político Pedagógico – PPP” (MST – ES, 2015a). A organização dos estudantes em Núcleos de Base (NB) e a realização de assembleias são algumas das atividades desenvolvidas, buscando maior participação dos estudantes no cotidiano da escola a partir de valores humanistas, sempre prezando pela rotatividade de estudantes em cada tarefa de trabalho. Buscando construir a responsabilidade, a iniciativa coletiva, o respeito e o protagonismo dos sujeitos, essa experiência finaliza o vídeo, apresentado com uma mensagem que simboliza a auto-organização como instrumento educativo: “estimulando a coragem ao invés do medo; a autonomia ao invés da submissão; o protagonismo ao invés do paternalismo e a afetividade ao invés do ódio” (MST – ES, 2015a).

Outra experiência desse grupo, do Rio Grande do Sul, da *Escola Nova Sociedade*, remete a uma análise sobre as relações humanas desencadeadas na escola como construção social. Pauta-se em uma educação não repressiva de base humanista que cria um ambiente de cooperação em sala de aula e de valorização humana e social (MST – RS, 2015a), problematizando os educadores e educadoras, sobre como reproduzimos as relações de poder na escola e como buscar se contrapor a partir dessa constatação. A experiência debruça-se sobre os sentimentos e ações da comunidade escolar. A abordagem é desenvolvida com profissionais de escolas do Brasil, Finlândia e Suécia. No caso da experiência do Rio Grande do Sul, sobressai o vínculo com as matrizes da Pedagogia do Movimento na concepção e nas ações desenvolvidas, conforme mencionado no relato que analisamos.

Neste agrupamento, a auto-organização como princípio da escola está atrelada à importância e à necessidade de transformação da forma escolar. A criação e constituição de espaços de auto-organização de estudantes se colocam “contrários a forma escola capitalista” (MST/PR, 2015b) e seus “processos de subordinação, dominação e submissão” (MST – PR, 2015b). A auto-organização colada com a juventude também é vista como alicerce que impulsiona a formação de militantes para além da escola, pois proporciona uma formação política de “lutadores e construtores” (MST – PR, 2015b), como mencionado na experiência do *Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozake*, do Paraná. Alguns limites apresentados nessa experiência são a dificuldade de estabelecer a relação com o ensino e também em relação ao tempo, que na escola acaba sendo bastante fragmentado.

Outra experiência deste mesmo Estado remete à consolidação dos Núcleos Setoriais como instâncias de auto-organização dos estudantes nas Escolas Itinerantes, os Núcleos

Setoriais são grupos de estudantes não precisamente do mesmo ano escolar que se encarregam de aspectos da escola que demandam intervenção dos estudantes, os mesmos reúnem-se, discutem e realizam atividades vinculadas a cada setor necessário, por exemplo Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino, de Trabalho, de Saúde ou de Cultura. Ao se remeter à potencialidade da auto-organização utiliza-se a citação do Plano de Estudos da Escola Itinerante do Paraná:

Estes espaços de organização política têm que ser vistos como possibilidades formativas dos estudantes, gerando desenvolvimento de sua auto-organização. Neste sentido, pressupõe-se um redimensionamento dos tempos na escola. Esta passa a ser organizada prevendo tempos e espaços que permitem o exercício da autonomia dos estudantes (MST, 2013, p. 19).

As ações de auto-organização na escola buscam construir nos estudantes a responsabilidade, a capacidade organizativa, a formação política, a cooperação, a visão crítica da realidade, o trabalho coletivo e a autonomia na escola e para além dela, enquanto estudantes e militantes.

No que tange ao trabalho na escola, ressaltamos a prática educativa do Espírito Santo, sobre o *Trabalho prático: a prática na escola e na família*, que compreende que “a práxis social deve ser o fundamento das escolas, deve ser o substrato para o desenvolvimento do processo educativo” (MST – ES, 2015b). Nesse sentido, a experiência defende e desenvolve atividades de trabalho com os estudantes na escola. Tendo o desafio de construir essas mesmas relações de trabalho na família, a escola compreende que os estudantes “[...] são agricultores camponeses que desenvolvem diversas atividades agrícolas, na maioria dos casos, dentro do modelo agrícola convencional. No entanto, almeja-se fortalecer as práticas agroecológicas” (MST – ES, 2015b).

A referida escola desenvolve atividades de plantação e colheita, ou seja, de cultivo de alimentos saudáveis na horta da escola, bem como, o cultivo e manejo de plantas ornamentais de jardim, plantas medicinais e pomar. Com essas atividades, a escola busca incentivar vivências nas famílias a partir da matriz agroecológica, por meio do conhecimento científico e da sua efetivação na agricultura, finalizando a apresentação com uma frase de Cora Coralina: “Sabedoria é colocar no dia a dia o conhecimento”.

O último destaque dessas práticas educativas voltadas à auto-organização e ao trabalho é a experiência de Pernambuco, do *Projeto Interdisciplinar: polo gesseiro do Araripe*, que busca associar trabalho e produção do polo gesseiro à disciplina de Física, discutindo a

produção, o calor e a energia. Os conteúdos de Física são estudados “sob o enfoque da Reforma Agrária e do Movimento Social, suas causas e consequências no âmbito: produção, meio ambiente, saúde e exploração capitalista” (MST – PE, 2015a). Desse modo, além de abordar os conceitos da Física, são discutidos os processos de produção, de trabalho, as leis trabalhistas, as doenças causadas pela atividade e as relações com a reforma agrária. Essa experiência demonstra que não apenas o desenvolvimento do trabalho pelos estudantes é importante para o Movimento, como também o estudo do mesmo, de suas contradições na sociedade capitalista e da exploração dos trabalhadores.

3.3.5 Educação de Jovens e Adultos

Serão apresentadas, agora, as práticas educativas que se aproximam pela temática da Educação de Jovens e Adultos. São onze experiências nesse tema, das quais tivemos acesso aos materiais de nove delas e, a partir deles, procedemos com o fichamento e apresentamos a síntese a seguir, no Quadro 16.

Quadro 16: Práticas Educativas de EJA

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
03	BA	Alfabetização uma condição primordial – Prática realizada em sete áreas de acampamentos no Extremo Sul da Bahia
07	CE	Programa Fortaleza Alfabetizada
27	MT	Amostra Culinária das turmas de EJA*
40	PE	Água: Preservação e sobrevivência – EJA Ensino Médio
41	PE	A EJA contribuindo para a prática da Produção Agroecológica - Assentamento Boa Vista – Escada*
43	PE	EJA Campo: Uma conquista da EJA Educação Básica
44	PE	A Experiência dos Aulões: uma prática que reduziu a evasão escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos - Assentamento Privilégio – Município de Água Preta
55	PR	Escolarização de Jovens e adultos – Fase I PRONERA
61	RJ	Turma Cícero Guedes: Sim, nós podemos!
83	SE	A EJA do Assentamento 08 de Outubro, pelos povos do campo – via Escola Municipal Francisco José dos Santos

90	SP	Alfabetização de Jovens e Adultos no Acampamento Dorcelina Folador
----	----	--

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

As práticas educativas que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) apontam para a histórica ausência de políticas públicas a nível educacional que priorizem a superação do analfabetismo, considerando as especificidades do campo. Das nove apresentações das práticas educativas que tivemos acesso, oito delas indicam a importância da articulação realizada pelo MST por meio do Setor de Educação para constituição das turmas de EJA.

Buscando superar as raízes históricas de descaso, as turmas são constituídas por diferentes formas de financiamento, mas o PRONERA destaca-se na maioria delas como o programa financiador vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o que possibilita grande potencialidade na autonomia da construção e efetivação das propostas pedagógicas. Em dois casos, em que houve a parceria com o Programa Brasil Alfabetizado – experiência do Ceará *Programa Fortaleza Alfabetizada*; e em Pernambuco, experiência *Trabalho e educação: desafios da escolarização* – houve dificuldades na relação entre movimento social e poder público.

Nos dois casos, o Movimento colocou-se na divulgação e mobilização das turmas contribuindo na assessoria, mas houve dificuldades porque a gestão, a coordenação dos processos, não respeitava as premissas do Movimento e da educação nas áreas de Reforma Agrária. Por exemplo, no caso da experiência mencionada do Ceará, a criação das turmas não considerou a proximidade territorial dos estudantes, constituindo turmas nas áreas urbanas, e no caso da prática de Pernambuco, percebe-se “um embate ideológico entre a SEDUC [Secretaria de Educação] e o MST” indicando uma “disputa de projeto educacional” (MST – PE, 2015b).

Essa disputa revela-se, por exemplo, na afirmação de que a perspectiva do MST, ao construir as turmas é baseada “[...] no conhecimento científico com consistente base teórica, na organização do povo e na educação para a transformação social”, buscando “[...] autonomia para se fundamentar na Educação Popular” (MST – PE, 2015b), o que não condiz com a perspectiva estatal que coaduna em sua gênese com a manutenção das relações sociais postas.

Outro elemento que merece destaque é referente ao fato de que duas práticas educativas indicaram a realização das atividades de educação de jovens e adultos por meio da

alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, metodologia bastante próxima às demandas da escolarização nas áreas de reforma agrária. Quanto aos princípios que orientam as ações na Educação de Jovens e Adultos, destacamos parte da apresentação da prática educativa do Paraná, *Escolarização de Jovens e adultos – Fase I PRONERA*, desenvolvida por meio da alternância onde se sintetiza “[...] a relação entre conhecimento teórico e conhecimento prático, gestão participativa e interação entre as diferentes áreas de conhecimento” (MST – PR, 2015c), indicando ainda que

O planejamento para as aulas tem como base de sua organização a porção da realidade, na tentativa de otimizar o trabalho por área de conhecimento ao mesmo tempo em que trabalha com as informações presentes na realidade dos/as educandos/as no sentido de relacionar os conteúdos escolares com as problemáticas reais da vida. (MST – PR, 2015c).

Esse princípio de considerar a realidade como elemento essencial no trabalho da escola é bastante comum na EJA, mas, no caso da EJA no/do campo vinculada ao Movimento, coloca-se como eixo central, também porque possibilita a construção do sentimento de pertença dos estudantes a escola e sentimento de pertença da escola a toda a comunidade. Isso pôde ser constatado na prática educativa de Sergipe na *experiência A EJA do Assentamento 08 de Outubro*, e, ainda na prática de Pernambuco, em *A Experiência dos Aulões*, que viu na relação escola-comunidade a possibilidade de reduzir a evasão característica da EJA:

Os Aulões, tem refletido positivamente na sala de aula, erradicando a possibilidade de evasões e desestímulos dos alunos, bem como, atraindo a comunidade para dentro do espaço escolar. A comunidade já fica na expectativa do próximo tema, de como será a dinâmica do debate. E se antes a escola que ia atrás da comunidade, hoje, nos sentimos gratificados em ver a comunidade vindo para escola querendo participar e contribuir no processo educacional (MST – PE, 2015c).

Dessa forma, um dos avanços apontados também na experiência da Bahia, *Alfabetização – uma condição primordial*, é sobre o empenho e organização das comunidades na mobilização e no desenvolvimento das turmas de EJA. Quanto à erradicação ou diminuição da evasão, ainda apresentamos o dado dessa experiência baiana, que contou com 203 educandos organizados em cinco núcleos de alfabetização e obteve 98% de concluintes, um índice bastante satisfatório em se tratando de uma das modalidades de ensino que mais possui evasão.

Em relação aos métodos de ensino da EJA, o método cubano *Sim, Eu Posso*³⁰, é o que possui mais relevância. Três experiências apontaram a fundamentação e a utilização do mesmo, indicando ainda que ele tem proporcionado resultados superiores no aprendizado dos estudantes. Na experiência da Bahia o nome do método ganha destaque aliado ao reconhecimento do papel do Movimento nesta conquista, como se vê na palavra de ordem: “*Sim, eu posso, ler e escrever: esta é uma conquista do MST*” (MST – BA, 2015a).

Outra experiência que utiliza esse método é a da *Turma Cícero Guedes*, do Rio de Janeiro que alia ao nome do método a perspectiva coletivista do MST, tendo sido essa prática educativa apresentada no II ENERA chamada de *Turma Cícero Guedes: Sim, nós podemos!*. Sem dúvida, é a perspectiva do coletivo que contribui na superação de algumas das dificuldades, como, por exemplo, o cansaço apresentado pelos estudantes ao estudarem após a jornada de trabalho, como apontado na experiência baiana já mencionada.

Conforme indicado nas práticas educativas de outras temáticas, também no caso das experiências da EJA, verifica-se a menção a fundamentação na Pedagogia do Movimento. Na experiência de São Paulo, *Alfabetização de Jovens e Adultos no Acampamento Dorcelina Folador*, faz-se referência ao “processo dialético na Pedagogia do Movimento, onde a escola move o acampamento e o acampamento move a escola” (MST – SP, 2015c), movimento esse que se embasa na luta pela terra, pela escolarização e pelas condições de viver e estudar nesse espaço.

3.3.6 Agroecologia na escola

As práticas educativas que têm como objeto central a construção da Agroecologia contabilizam quinze experiências. Mesmo a Agroecologia perpassando várias outras

³⁰ Refere-se ao Método de alfabetização “Sim, eu posso!”, adaptado do método cubano “Yo, sí puedo” (POROLONICZAK, 2019, p. 22). O “Sim, eu posso” é utilizado pelo MST no Brasil, a partir do levantamento sobre o alto índice de analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária. O Movimento apropria-se dessa experiência histórica que possibilitou a erradicação do analfabetismo em Cuba. Respalda em Stédile (2007), Poroloniczak (2019) afirma que “desde 2006, o MST incorporou o Programa Cubano de Alfabetização “Yo, sí puedo”, dentro de uma abordagem internacionalista e latinoamericanista, como referência para ações de alfabetização de jovens e adultos, juntamente com os especialistas do Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho (IPLAC), responsável pela contextualização do método para a realidade brasileira e pela sua aplicação em diferentes locais do Brasil (STÉDILE, 2007). Poroloniczak afirma que “Estima-se que existem aproximadamente nove milhões de pessoas alfabetizadas pelo método em cerca de 30 países no mundo (POROLONICZAK, 2019, p. 29). Ainda de acordo com a autora “o método cubano tem como fundamento a capacidade humana de aprender a qualquer momento da vida e, ainda, a capacidade de mudar as concepções de mundo, operacionalizando esse novo instrumento cultural adquirido: a escrita” (POROLONICZAK, 2019, p. 101).

experiências classificadas aqui em outras temáticas, separamos quinze experiências que a tem como elemento central. A partir da constatação desse quantitativo, pudemos perceber que oito delas se referiam à construção da Agroecologia a partir da escola, e as outras sete, a partir de outros espaços formativos. À vista disso, classificamos as práticas em Agroecologia em dois grupos temáticos.

Esse primeiro agrupamento compreende as práticas educativas que se vinculam à Agroecologia na escola. Do total de oito, só não tivemos acesso aos materiais de uma delas, como se vê no Quadro 17.

Quadro 17: Práticas Educativas de Agroecologia na Escola

N° de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
04	BA	Agroecologia na escola – E. M. E. F. Paulo Freire, Santa Cruz Cabralia- BA, Assentamento Luís Inácio Lula da Silva.
09	CE	Projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar
29	MT	Plantio e Manejo de Plantas Medicinais no Ambiente Escolar - Escola Estadual “Ernesto Che Guevara”.
34	PA	Agroecologia e Educação – Prática em um currículo integrado - E.E.F. Luis Carlos Miranda Gomes
69	RS	Práticas transdisciplinares no ensino da arte no contexto da Agroecologia – Instituto Educar, Pontão
71	RS	Práticas ações agroecológicas da Cooptec na Escola Santa Rita de Cássia – São Luiz Gonzaga*
85	SE	Horticultura Nativa e Biblioteca Itinerante – EM Domingas Maria da Conceição
88	SE	Introdução a prática agroecológica como pratica pedagógica – EFA de Ladeiras

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

As práticas agrupadas pela temática da Agroecologia na escola desenvolvem-se, como o próprio nome sugere, buscando construir debates e práticas agroecológicas no interior das escolas, mas não ficando restritas a elas. Muitas apontam a disseminação de estratégias junto às comunidades e a importância da presença da comunidade na construção e desenvolvimento das ações.

As práticas desenvolvidas nessas experiências giram em torno do cultivo agroecológico nas escolas, realização de oficinas, publicação de material, encontros regionais,

formação continuada de professores em Agroecologia, construção de novos arranjos produtivos locais, horta mandala, produção de substrato e compostos, compostagem, vermicompostagem, apicultura, agrofloresta, horto medicinal, pomar, arborização com plantas nativas, irrigação com garrafas PET (poli tereftalato de etila), mutirões e rodas de conversa, todos voltados à Agroecologia. A doação de alimentos produzidos nas escolas pelos estudantes para as creches e comercialização dos mesmos em feiras agroecológicas também se destacam.

Iniciamos a apresentação dessas práticas sublinhando a experiência *Agroecologia na Escola*, que conseguiu incluir a Agroecologia como disciplina nos currículos das escolas de alguns municípios do Extremo Sul da Bahia. Na apresentação, além de trazer fotos de atividades desenvolvidas no Maternal, nos Anos Iniciais, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na EJA, ainda se relata a construção, em algumas escolas, da perspectiva da Escola Sustentável, com a “criação de peixes, galinhas, porcos, codornas, preás, produção de compostos orgânicos e húmus de minhocas” (MST – BA, 2015b), que já é realizada.

Os objetivos e princípios que justificam a presença da Agroecologia nas escolas referem-se à construção do bem viver, da soberania alimentar popular, da diversificação alimentar e nutricional e, sobretudo, a necessidade de outro modelo de produção, com destaque para o papel da escola nessa construção. Isso foi evidenciado na experiência *Introdução a prática agroecológica como prática pedagógica*, de Sergipe: “[...] a escola, se torna com muita luta e esforço tanto pedagógico como material, um ambiente de construção de um novo paradigma, tendo como primeiro passo a desconstrução dos conceitos, técnicas e processos do modelo do agronegócio”. Fica explícita a negação do modelo produtivo do agronegócio e de sua lógica que expulsa os humanos do campo, juntamente com a proposição da Agroecologia como alternativa viável.

A experiência do MST-BA traz o relato acerca da postura de um estudante de sete anos que reflete a importância da Agroecologia ser intencionalizada na escola:

Tem sido muito importante os meninos estudar sobre agroecologia na escola, isso já tem surtido efeitos em casa, meu pai outro dia foi jogar Randap no quintal para matar o capim, e meu filho de sete anos falou para ele que estava agindo errado, pois tinha aprendido na escola que o veneno adoece e mata as pessoas, acaba com nossos rios e mata as minhocas e joaninhas que ajudam a terra produzir, meu pai ficou constrangido com a lição de moral que levou do neto, e eu me senti muito feliz e emocionada, por isso defendo que a agroecologia continue sendo estudada na escola, pois fortalece a nossa luta do povo Sem Terra. (Informação oral, mãe de aluno da turma do

segundo ano da escola municipal Paulo Freire, 5 de maio de 2015) (MST – BA, 2015b).

O relato destacado demonstra o quanto tem sido importante o acesso aos conhecimentos da Agroecologia na escola e os efeitos dele nas novas gerações. A postura do estudante de apenas sete anos demonstra um conhecimento sobre um dos princípios da Agroecologia, que diz respeito ao equilíbrio ecológico necessário para estabilidade dos ecossistemas naturais.

Alguns conceitos perpassam algumas das práticas educativas dessa temática da Agroecologia na escola e dizem respeito à transdisciplinaridade, à construção do currículo integrado, ao vínculo com o conhecimento popular e ao fortalecimento da identidade camponesa. Esse último tido como um dos resultados positivos das ações delineadas em cada espaço.

Um fator limitante indicado trata da organização da grade curricular da escola, muitas vezes, bastante engessada. Enquanto desafios, aparecem a necessidade de fortalecer o currículo integrado de modo a integrar as disciplinas e áreas de conhecimento, bem como de fomentar o debate nas escolas a partir dos princípios da agroecologia, pois, às vezes, restringe-se à construção e ou aplicação de uma técnica da Agroecologia, demandando aprofundar os conhecimentos e princípios dessa ciência complexa.

3.3.7 Agroecologia em outros espaços formativos

As práticas educativas que se vinculam ao tema da Agroecologia em outros espaços formativos, além da escola, são sete e tivemos acesso aos materiais de seis delas. Segue no Quadro 18 a relação completa.

Quadro 18: Práticas Educativas de Agroecologia em outros Espaços Formativos

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
01	AL	Aula na Feira: 15 anos de diálogo com a cidade na construção da Reforma Agrária Popular*
25	MT	Cantasol: comercialização solidária agroecológica - Escola Estadual Florestan Fernandes, Assentamento 12 de Outubro

39	PE	Quintais produtivos - Em assentamentos da reforma agrária (MST) em Santa Maria da Boa Vista
52	PR	Projeto Flora - Cultivando Agrobiodiversidade no Paraná – envolve 44 municípios
57	PR	Jornadas de Agroecologia no Paraná
87	SE	A reforma agrária no contexto da agroecologia, trabalhando as práticas orgânicas no Assentamento Independência N S do Carmo
92	SP	Curso de Agroecologia - Programa Residência Jovem

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

As práticas educativas aglutinadas em torno da temática da Agroecologia que extrapolam o espaço da escola se vinculam a experiências que negam o agronegócio como modelo produtivo aliado ao capital e colocam-se em direção ao estudo e à construção de outra matriz produtiva. São práticas que, assim como a experiência das *Jornadas de Agroecologia no Paraná*, “[...] fortalecem o embate ao modelo explorador e degradante do capitalismo, apontando suas contradições e propondo alternativas concretas, na construção de outro campo” (MST –PR, 2015d).

Além das Jornadas, as práticas educativas dessa temática dizem respeito a Turmas do Curso Residência Jovem, Pró Jovem Campo – Saberes da Terra, projetos de estudo, articulação estadual e recuperação das áreas degradadas, conservação ambiental, de produção de galinha caipira e horta agroecológica, a comercialização pautada na Economia Solidária e o desenvolvimento de tecnologias com energias renováveis visando a “manter o equilíbrio da fauna e da flora” (MST – PE, 2015d).

As ações buscam capacitar camponeses, dialogar com os assentados e formar a juventude em Agroecologia, fortalecendo as relações entre a agricultura camponesa e a conservação ambiental. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos a realização do controle de pragas e insetos nas hortaliças, a oficina de fitoterapia, construção de horta mandala, cursos de Agroecologia e energias renováveis, instalação de placas de aquecimento solar pelos estudantes na escola, plantio consorciado, comercialização direta: produtor a consumidor, plataforma de vendas agroecológicas *online*, cobertura verde, adubação orgânica, realização de dias de campo, oficinas e palestras sobre os temas que envolvem a Agroecologia, além de Feiras da Agricultura Familiar e Feiras da Reforma Agrária.

É possível afirmar que as experiências desse bloco compreendem a “agroecologia como categoria emergente na luta pela terra” (MST – SE, 2015a) e tem mostrado que é possível, em meio as contradições existentes, desenvolver ações que se coloquem na

perspectiva contra-hegemônica a partir da agricultura. Muitas das lutas dão-se no interior dos próprios assentamentos, onde acaba prevalecendo, frequentemente, a forma hegemônica de produção do agronegócio. Outro elemento essencial que perpassa essas práticas diz respeito à compreensão da Agroecologia na relação entre campo e cidade por meio da soberania alimentar, compreendendo-a como questão que diz respeito não apenas ao campo, mas à vida de todos os que vivem no campo ou na cidade.

3.3.8 Centros de Formação do MST

Classificamos seis práticas educativas como pertencentes ao grupo experiências de Centros de Formação do MST. São escolas de formação política e técnica do Movimento. Optamos por separá-las das escolas regulares vinculadas ao Movimento precisamente pela importância e direção política que as mesmas possuem. São seis experiências, das quais tivemos acesso aos materiais de cinco delas.

Quadro 19: Práticas Educativas nos Centros de Formação do MST

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
05	BA	Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto
47	PE	Escola de Formação Pé no Chão – Semeando a Luta pela Terra
53	PR	Diálogo de Saberes nas escolas técnicas do MST
62	RN	A prática político-pedagógica do Centro de Formação Patativa do Assaré*
94	Nac.	Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP: processo de construção, proposta pedagógica e organicidade
95	Nac.	Estratégias Pedagógicas no ensino aprendizagem, no método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

As práticas educativas deste bloco caracterizam-se por apresentarem experiências dos Centros de Formação do MST. Visam, sobretudo, à formação técnica, capacitação profissional e formação política pautada nos princípios do Movimento. As experiências desenvolvem atividades, cursos e ações com assentados, acampados e seus filhos e filhas, pessoas mais maduras e forjadas na luta e, também, jovens com pouca vivência para além de seu local de moradia, bem como, com brigadas de militantes locais, nacionais e internacionais.

Esses Centros de Formação, que se constituem como escolas, são consolidados a partir da articulação do Movimento e com a colaboração de milhares de militantes que ajudaram, inclusive, na construção física dos espaços, contribuindo desde o assentar os tijolos. Esses Centros retratam, em sua maioria o compromisso de formar a militância para a construção da Reforma Agrária Popular, tendo como objetos de formação a Agroecologia, a experimentação da Agroecologia, a implementação da transição agroecológica, o estabelecimento de agroecossistemas sustentáveis, a gestão política, a convivência, o trabalho, o trabalho coletivo voluntário, a solidariedade de classe, a auto-organização, a bioconstrução, a Educação do Campo, cursos de Comunicação Popular, cursos de Ensino Médio Técnico, dentre outros.

Na experiência do *Diálogo de Saberes* a partir das Escolas Técnicas do MST, socializada pelo Paraná, indicam-se as bases de fundamentação que orientam as ações: “o materialismo histórico-dialético, a Educação Popular, a Pedagogia Socialista e a agroecologia” (MST – PR, 2015e).

Nesse agrupamento, temos duas práticas educativas que não se constituem como experiências de um estado, mas são práticas educativas nacionais, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), localizada no Estado de São Paulo, e o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado no Rio Grande do Sul, vamos explanar rapidamente sobre cada uma delas justamente por serem as duas experiências nacionais presentes nas apresentações do II ENERA. O IEJC possui quase vinte e cinco anos, é uma Escola de Ensino Médio ligada à Educação Profissional e à EJA e ela possui como fundamentos centrais:

O vínculo orgânico com o movimento social; o trabalho como princípio educativo; a teoria do conhecimento: materialismo histórico dialético; e a estratégia formativa de construção de uma coletividade educadora combinada com a intencionalidade da auto-organização dos estudantes. Estes fundamentos são estruturados na escola por três elementos que chamamos de pilares que sustentam nosso fazer pedagógico: Formação Política, a Escolarização e a Capacitação (MST – IEJC, 2015).

Ao sistematizarem a tarefa do IEJC enquanto escola, assim é definida:

- Escolarizar, fazer a Formação Técnica e Política para construir a Reforma Agrária Popular, no embate com o modelo do Agronegócio de Agricultura e de Ser Humano.
- Articular trabalho com luta social, com capacitação organizativa, formação política, resistência/projeto cultural e conhecimento da história.
- O desafio da formação técnica tem como materialidade as várias experiências e projetos de cooperativas que temos, assim a formação dos sujeitos precisa lhe dar condições de administrar a organização “burocrática” de nossos

espaços, articulados com o desenvolvimento das forças produtivas, econômicas e políticas dos assentados (MST – IEJC, 2015).

O IEJC também se define como uma escola da classe trabalhadora que tem a tarefa de “formar militantes com consciência de classe, com identidade de Sem Terra, de camponês” (MST – IEJC, 2015).

Quanto à ENFF, inaugurada em 2005, “[...] seu principal objetivo é a formação de quadros do próprio movimento, estando, porém, aberta para atuar na formação de militantes dos diversos movimentos da classe trabalhadora do Brasil, América Latina e do mundo” (MST, – ENFF, 2015).

A Escola Nacional está voltada para a estratégia do MST enquanto organização social e articula suas ações e atividades ao debate político do mesmo, com as lutas táticas e imediatas que remetem às conjunturas atuais, mas sempre na perspectiva estratégica. De acordo com o que foi exposto no II ENERA, ao se constituir como uma escola de formação de quadros políticos “[...] deve primar pelo estudo científico, e reflexão da prática política e organizativa do MST, dos movimentos populares e da classe trabalhadora em geral, buscando contribuir na elaboração de táticas e estratégias de ação nas diferentes áreas” (MST – ENFF, 2015).

Em relação ao método que orienta a escola, evidencia-se o materialismo histórico dialético, como se vê: “Em relação ao método de análise, estudo e interpretação da história, da realidade e das possibilidades de mudanças, a ENFF adota como fundamento, o método do materialismo histórico-dialético, com todo o legado marxista em desenvolvimento na história.” (MST – ENFF, 2015).

Baseada na concepção formativa que orienta a escola, na ENFF são desenvolvidos cursos organizados a partir de quatro núcleos que elaboram e coordenam os mesmos: Núcleo de Teoria Política Nacional, no qual se efetivam, por exemplo, o Curso Nacional de Militantes do MST e o Curso Introdução sistemática à obra de Karl Marx; Núcleo Internacional, no qual temos, dentre outros, o Curso de Formação de Formadores latino-americanos; o Núcleo de Cursos Formais, em que se consolidam especializações, graduações e mestrados em parceria com instituições parceiras; e o Núcleo Urbano, que desenvolve o Curso de Realidade Brasileira (CRB), por exemplo.

Todos os cursos são desenvolvidos tendo por pilares:

- a) os fundamentos da teoria revolucionária; b) os aprendizados e fundamentos políticos e ideológicos da própria experiência de luta e

organização do MST e da classe trabalhadora, com a finalidade de fazer das práticas formativas instrumento de construção de unidade teórica e de fortalecimento da luta de classe (MST – ENFF, 2015).

De modo geral, é possível afirmar que esses Centros de Formação contribuem na formação e quadros do MST, por meio dos aspectos políticos, técnicos e profissionais que interessam ao Movimento, bem como demonstram compromisso com a construção da Reforma Agrária Popular, da matriz agroecológica na agricultura e estão alinhadas a partir do compromisso que assumem com a classe trabalhadora. Outro destaque importante em relação às duas experiências nacionais e uma estadual é sobre a orientação marxiana no que concerne à visão de mundo e à abordagem materialista histórica e dialética na compreensão e explicação do real.

3.3.9 Escolas de Educação Básica

Classificamos vinte e seis práticas educativas que envolvem diferentes experiências desenvolvidas nas escolas da Educação Básica localizadas nas áreas de reforma agrária de todo Brasil. Elas carregam uma unidade porque todas tratam de experiências de escolas regulares, apesar de tratarem de experiências diversas, como se vê no Quadro 20:

Quadro 20: Práticas Educativas nos Escolas de Educação Básica

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
10	CE	Escolas do Campo de Ensino Médio
14	ES	O trabalho com Plano de Estudo: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – E.E.E.F. Córrego do Cedro
16	ES	O Plano de Estudo nos anos iniciais do ensino fundamental: turmas multisseriadas. E.E.P.E.F Bela Vista e E.E.P.E.F Francisco Domingos Ramos, Município de Montanha
17	ES	Trabalho de Conclusão de Curso nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: - E.E.E.F. Valdício Barbosa dos Santos, Município Conceição da Barra
18	ES	A prática da Escola no Fortalecimento da Cultura Popular na Comunidade. - EEPEF José Antônio da Silva Onofre Assentamento Treze de, Nova Venécia
19	MA	A relação Escola Comunidade na Educação do Campo: um exemplo concreto no Assentamento Vila de Fátima*

22	MA	A experiência da Escola Roseli Nunes: Uma Escola do campo com ensino médio integrado na formação de Técnicos em Agropecuária
23	MA	Disputa territorial e ocupação das escolas de assentamentos pela pedagogia do MST no Município de Açailândia-MA
26	MT	Trilhas Campesinas - Escola Estadual Dorothy Stang*
30	MS	O desafio da inserção dos Eixos Temáticos: Terra, Vida e Trabalho nas disciplinas, e no cotidiano escolar.
31	MS	Projeto Amiguinhos do Cerrado – Escola Municipal Luiz Cláudio Josué, Assentamento 17 de abril – Nova Andradina/MS
35	PA	Projeto Educação do Campo em movimento - E.M.E.F. Carlos Marighella – Marabá
36	PA	Resíduos sólidos - E.M. E.F. Roberto Remigi – Assentamento João Batista-Castanhal
42	PE	Coletivo de escolas de assentamentos da Reforma Agrária no município de Santa Maria da Boa Vista*
45	PE	Práticas de acompanhamento pedagógico das escolas do Campo do Município de Trindade – PE
64	RO	Lutar por escola no e do campo não é crime*
66	RS	Conhecer para preservar paisagens relacionando com o lixo e suas possíveis contaminações no solo e água. EMEF Roseli Nunes – Livramento
68	RS	Construindo caminhos para a valorização do espaço em que vivemos – Escola Estadual Antonio Conselheiro – Livramento
70	RS	Milho- Antigos saberes em novos sabores na nossa cultura alimentar – EEEF Orestes Paiva Coutinho*
72	RS	Pesquisa, uma possibilidade para a construção da autonomia e do conhecimento do educando/a do Ensino Médio na Escola do Campo – Escola Joceli Corrêa
73	RS	A Prática Educativa de Uma Escola do Campo-Joceli Corrêa
74	RS	A sustentabilidade na escola Joceli Corrêa – Horta e Pomar – Merenda escolar*
75	SC	Socialização de experiências do Ensino Médio Integrado Técnico em Agroecologia. EEB Vinte e cinco de maio – Fraiburgo
76	SC	Complexos de Estudo: Experiências das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Abelardo Luz- SC
84	SE	Sacolinha Mágica de leitura - Escola Municipal Francisco José dos Santos
91	SP	Luta por escola e suas conquistas - Assentamento Zumbi dos Palmares, regional de Iaras

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

Dessas vinte e seis práticas educativas, tivemos acesso a vinte e uma, por meio dos materiais que constituem a memória do II ENERA. As práticas educativas agrupadas por meio da temática da escola de Educação Básica incluem experiências diversificadas de escolas de assentamentos do MST. Algumas das experiências pautam-se na alternância para desenvolver suas atividades, sendo comum nas apresentações e relatos o contexto de luta de cada localidade, desde a luta para a própria garantia da existência da escola, como a luta contra a forma de produção convencional presente nos assentamentos, onde se evidencia a resistência por meio da afirmação da Agroecologia como matriz produtiva. A mística e a organicidade são características presentes na grande maioria das escolas. As experiências que estão nesse agrupamento abrangem a práticas de escolas de Ensino Médio; as que se destacam pela ousadia na construção curricular, na perspectiva de transformação da forma escolar; algumas tratam da luta por escola e pela sua constituição como escola vinculada aos princípios do MST; e várias experiências socializam projetos, ações e atividades desenvolvidas nas escolas, estratégias didático-metodológicas a partir do vínculo com o movimento social.

As escolas pontuam como fundamentos de sua atuação a Pedagogia do Movimento, que se materializa a partir da utilização das seguintes terminologias nas socializações: trabalho como princípio educativo, organicidade, auto-organização dos estudantes, constituição de Coletivos de Educação, reflexão sobre a realidade, cultivo da memória coletiva das lutas e da cultura, relação teoria e prática, práxis, participação da escola nas lutas sociais, vivência da mística, enraizamento no campo, fortalecimento da agricultura camponesa, reafirmação da identidade campesina e permanência da juventude no campo. Fica explícito, assim como destacado na experiência do Rio Grande do Sul, *A prática educativa de uma escola do Campo – Joceli Corrêa*, que “escola é mais que escola no MST” (MST – RS, 2015b).

Os relatos das escolas demonstram que “[...] a preocupação com a educação escolar nas comunidades se inicia juntamente com a conquista da terra” (MST – RS 2015b) e que existe a necessidade de “afirmar os princípios Sem Terra no cotidiano escolar” (MST – PA, 2015d). Assim, destaca-se uma frase que se repete nas socializações e simboliza esse processo intencionalmente direcionado para as crianças e jovens Sem Terra em escolarização: “Há que se cuidar do broto, pra que a vida dê flor e frutos”.

No que tange à concepção de educação que orienta as escolas, fica explícita uma concepção contra-hegemônica, como se vê no relato da experiência *Complexos de estudo*, de Santa Catarina: “Construir um processo educativo contra hegemônico é um desafio que as escolas do MST têm assumido ao longo de sua história” (MST – SC, 2015c). Nesse sentido, as escolas buscam construir relações pautadas na coletividade, na organicidade e na responsabilidade dos estudantes, “questionando as relações verticalizadas, de subordinação e submissão que estão presentes em nossa sociedade”, como se explicita na socialização da experiência da *Escola Roseli Nunes* (MST – MA, 2015a).

Quanto aos sujeitos que estão se formando por meio dessas escolas, destacamos o excerto da *Escola 27 de Outubro*, do Espírito Santo, ao referir-se aos sujeitos que se formam nas escolas de acampamento e assentamento do MST: “os sujeitos em formação são históricos e vinculados a um movimento social que luta pela superação do capital como modelo excludente e concentrador de riqueza” (MST – ES, 2015b).

Os relatos escritos indicam o questionamento sobre qual papel da escola rumo à transformação social, neste sentido um dos desafios apresentados se constitui em “garantir dentro das escolas e comunidades debates e ações sobre a Reforma Agrária Popular, a luta de classes e o enfrentamento do agronegócio” (MST – MA, 2015b).

Alguns dos avanços e potencialidades identificados fazem menção:

- à criação de coletivos de educação na parceria entre escola/movimento social/comunidade;
- à garantia do quadro de educadores do próprio assentamento;
- há, também, professores que não são assentados mas que abraçam a proposta da escola;
- à construção dos PPP’s a partir dos princípios da Pedagogia do MST;
- à escolha dos gestores pela própria comunidade escolar e local;
- à intensificação do debate da Educação do Campo nas Secretarias de Educação e em outras escolas do campo;
- à participação das escolas nas lutas locais, estaduais e nacionais;
- ao estabelecimento de parcerias com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (em duas experiências);
- à formação continuada e concurso público específico para escolas do campo;
- à gestão democrática das escolas;
- ao trabalho com a identidade e à pertença ao Movimento;

- ao fato dos educadores serem filhos e filhas de assentados;
- à realização de um processo educativo entre escolas e comunidades;
- ao estabelecimento da relação teoria e prática;
- à construção de processos de avaliação para orientar os próximos passos na construção da proposta curricular;
- ao desenvolvimento de projetos de pertença e convívio com a terra.

Quanto aos limites, desafios e dificuldades identificados observamos:

- a necessidade do estudo por parte da equipe pedagógica acerca da proposta educativa do MST para a escola e de autores que são referência;
- a necessidade de atualização do PPP;
- no caso das escolas que se organizam por meio da alternância, um limite destacado é a necessidade de qualificação do Tempo Comunidade, pois as visitas dos educadores não são garantidas dadas as condições de cada local e engessamento do tempo escolar;
- a dificuldade em ter profissionais que atuem nas atividades de campo também se evidencia;
- garantir maior tempo de planejamento e de permanência dos educadores nas escolas;
- falta de recursos financeiros para realizar as atividades, bem como para construir ambientes educativos pedagógicos.

Uma última dificuldade, bastante evidenciada no conjunto das apresentações é que há, em várias escolas, alto índice de rotatividade de educadores o que dificulta a implementação das propostas curriculares das escolas, sobretudo porque esse processo de rotatividade dá-se, muitas vezes, em locais onde há pouca ou nenhuma formação continuada específica e a formação inicial não contemplou estudos necessários. Daí, podemos supor que sejam estudos sobre educação e movimentos sociais, ou autores que são base para os currículos dessas escolas.

Nas escolas que se colocam mais diretamente coladas à perspectiva de transformação da forma escolar vemos duas possibilidades se construindo, uma ligada à experimentação dos Complexos de Estudos, chamados também de complexos temáticos a partir do acúmulo da experiência soviética já mencionada neste trabalho, e outra possibilidade a partir da construção dos planos de estudos mais próximos as experiências das Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Família Agrícola (EFA).

Nas experiências que relatam a tentativa de construção dos Complexos de Estudos são citados os autores Pistrak e Shulgin e alguns dos instrumentos pedagógicos e categorias utilizados são: o inventário da realidade, o complexo de estudo, a auto-organização dos estudantes, a relação trabalho-educação, o Trabalho Socialmente Necessário, o autosserviço, os objetivos formativos e os objetivos de ensino, o grupo de estudo dos educadores, as porções da realidade, o planejamento por complexos de estudo, o planejamento por área de conhecimento e o plano de estudos dos complexos.

Já nas experiências que constroem experiências mais próximas ao trabalho desenvolvido nas EFA e CFR, são citados os seguintes instrumentos pedagógicos e categorias: tema gerador, educador regente, planejamento por área, planejamento coletivo, pontos de aprofundamento das disciplinas, pesquisa na família, pesquisa da realidade, socialização/colocação em comum, formação/nucleação, exposição do tema, pré-síntese, síntese, atividades vivenciais e pasta da realidade. Segundo a socialização da experiência *Plano de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental: turmas multisseriadas*, do Espírito Santo:

O Plano de Estudo é um elemento norteador que possibilita analisar os vários aspectos da realidade do educando, promovendo a relação entre escola, família e comunidade. Ele garante a articulação entre a práxis pedagógica, bem como a efetivação da organicidade entre os conteúdos curriculares e a realidade concreta. As atividades vivenciais são essenciais para a efetivação desta práxis, tais como: Visita de Estudo, Aulas Práticas, Palestras, Atividade de Retorno, Experiências, Oficinas e Caderno da Realidade (MST – ES, 2015c).

Por meio da construção curricular baseada nessas categorias e instrumentos, essas experiências, dos Complexos de Estudos³¹ e da construção do Plano de Estudos mais próximos a proposta das EFA e CFR, têm conseguido avanços quanto à alteração da forma escolar, indo na contramão da fragmentação, do autoritarismo, da submissão e construindo relações mais horizontais na perspectiva de uma gestão coletiva dos processos educativos.

A aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita está presente na imensa maioria das experiências desse agrupamento, aliada ao aprendizado da produção agrícola. Um dos elementos que vale ser apontado dessas socializações e que diz respeito a quatro experiências é sobre assumir a pesquisa como princípio educativo, construindo a prática de elaborações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) já nos anos iniciais do Ensino Fundamental (uma

³¹ Salientamos que os complexos de estudos também trabalham com Planos de Estudo, conforme mencionado a pouco. No próximo capítulo, abordaremos novamente essa questão, explorando-a.

escola) até o Ensino Médio. Nessas experiências, além da preocupação com a leitura e a escrita, fica explícita a intencionalidade de fortalecer a oralidade dos estudantes.

Uma das escolas indica realizar um trabalho de pesquisa antropológica com os estudantes, buscando “conectar o ensino com as questões da realidade” (MST – RS, 2015c), não indicando a realização da sistematização escrita, que está presente nas três outras. Nessas, prima-se pela pesquisa de campo ou bibliográfica e sistematização escrita. Na *Escola Valdício Barbosa dos Santos*, do Espírito Santo, desenvolve-se a pesquisa nos anos iniciais, o TCC é elaborado a partir do Tema Gerador, constituindo-se como um “exercício de sistematização a partir dos temas geradores” (MST – ES, 2015d). Em todas as experiências o Trabalho de Conclusão de Curso é uma atividade individual.

A experiência do Maranhão, da *Escola Roseli Nunes* pondera que o objetivo é incentivar a leitura, a escrita, a elaboração (escrita e conceitual), bem como o olhar crítico, e a capacidade de planejamento, favorecendo a construção da autonomia. (MST – MA, 2015a). Segundo essa mesma experiência o desenvolvimento da pesquisa “[...] possui uma intencionalidade pedagógica: exercício de dialogicidade e crítica; análise das questões políticas, sociais e econômicas e geográficas da comunidade local; é um ensaio para novas pesquisas”. (MST – MA, 2015a).

A experiência do Rio Grande do Sul, *A prática educativa de uma escola do campo – Joceli Corrêa*, sintetiza a intencionalidade presente ao introduzir a pesquisa e a elaboração escrita sobre ela nas escolas. Esse processo busca “contribuir na construção de sujeitos com capacidades de analisar, refletir e interagir com a realidade local e geral” (MST – RS, 2015b). Essa experiência contribui também na construção da autonomia dos estudantes enquanto sujeitos. É feita a referência a um documento do Movimento para demonstrar a compreensão da pesquisa “Pesquisa neste princípio é igual à investigação sobre uma realidade, quer dizer, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema” (MST, 2008, p.175 *apud* MST – RS, 2015b).

Alguns exemplos de Trabalhos de Conclusão de Curso realizados pelos educandos são: *Burocracia e Juros Abusivos nos Projetos Agrícolas; Efeitos da ação humana nos mananciais no Assentamento Rondinha; O Jovem e o Trabalho no Assentamento Rondinha; Baixa produção de leite e escassez de pasto no Reassentamento 31 de Maio e Funcionamento do Posto de Saúde da Família do Assentamento Rondinha* (MST – RS, 2015d).

Quanto aos projetos, ações e atividades desenvolvidas nas escolas, destacam-se projetos de reciclagem, mata ciliar, nascentes, coleta de lixo, agrotóxicos, plantas medicinais,

plantio de árvores nativas, caminhada ecológica, feira, construção de minhocário, utilização do húmus, resíduos sólidos, coleta seletiva na escola, horta, plantio, colheita, preservação dos biomas, receitas alternativas, alimentação saudável e gincana agroecológica.

Algumas experiências indicam desenvolver seus trabalhos de forma multisseriada, realidade bastante presente ainda nas escolas do campo e também fazem-se referências à Educação do Campo e à sua contribuição na formação dos camponeses e camponesas. Duas experiências trazem o trecho da música *Não vou sair do campo*, de Gilvan Santos: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola” (MST – MA, 2015a). Ao reafirmarem a escola do campo como direito, colocam-se no caminho de sua construção aliada a proposta do MST para a educação. Para finalizar, trazemos o excerto da música *Construtores do Futuro*, também de Gilvan Santos, que abre a apresentação da experiência do município de Montanha, *O Plano de Estudo nos anos iniciais do ensino fundamental*, do Espírito Santo, “Eu quero uma escola do campo, que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada, e conduzida coletivamente”.

A partir da leitura e fichamento dos materiais de cada uma das práticas educativas vinculadas a escolas da Educação Básica, pode-se afirmar que elas expressam, de forma latente, a luta por escolarização no espaço onde se vive, mas as experiências mostram que a luta não se esgota com o acesso à escola. O vínculo com o movimento social e com o Setor de Educação, mesmo com alguma fragilidade em alguns locais, faz com que as resistências se consolidem no interior da escola, buscando efetivar de alguma forma as matrizes da Pedagogia do Movimento.

Esse movimento de tensionamento dá-se de forma interna a escola em menor grau, pois existe a resistência de alguns educadores em relação às propostas, mas também dá-se de forma externa, quando as Secretarias de Educação e o próprio sistema de registro escolar são tensionados, em maior grau. Dessa forma é possível afirmar que as escolas de Educação Básica que socializaram suas práticas educativas no II ENERA colocam-se todas em direção à perspectiva de transformação da forma escolar.

3.3.10 Formação de Educadores

Quadro 21: Práticas Educativas vinculadas à Formação de Educadores

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
78	SC	Formação de Educadores na escola, planejamento por temas e boletim descritivo – EBM José Maria – Abelardo Luz

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

A única experiência relatada que concebe de forma central a formação de educadores se constitui a partir da *Escola José Maria*, de Santa Catarina, município de Abelardo Luz, marcado historicamente por ser uma região de forte luta pela terra e que também criou a demanda de luta por escola. O relato, ao se referir às escolas de assentamento do município, destaca que durante algum tempo “[...] as escolas de ensino fundamental apresentam em seu histórico o movimento de contradição, marcado pelo conflito no qual o MST era barrado no sentido de participar dos processos da escola”. Essa negação da participação do Movimento na escola também consolidava-se de modo a buscar apagar a história de lutas e conquistas. Afirma-se que “A negação da história gera também preconceito, falta de aceitação de si mesmos, enquanto camponeses assentados” (MST – SC, 2015d).

A partir de 2005, por meio da troca da administração municipal, o Movimento voltou a ter alguma incidência na escola, mas ainda com dificuldade de implementação de uma proposta pedagógica devido à resistência dos educadores em aceitá-la. Só no ano de 2009, a partir da construção do Plano Municipal de Educação, é que a Educação do Campo, incluída como discussão, torna possível a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, reafirmando o compromisso com a formação do sujeito do Campo e direcionando um recurso para a formação dos educadores: “As ações do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDE - Interativo foram definidas no coletivo, onde os próprios educadores pediram que fosse investido parte do recurso para formação” (MST – SC, 2015d).

Por meio da contratação de assessores, foram realizadas formações e estudos com os educadores dos temas: alfabetização e letramento, formação matemática, concepção de educação, organização do trabalho pedagógico, planejamento, avaliação, reorganização curricular, revisão e reelaboração do PPP, fases do desenvolvimento de Vigotsky, temas geradores, Educação Popular a partir de Paulo Freire, Pedagogia Histórico Crítica na perspectiva de Saviani, trabalho por complexos de estudos feitos pelo MST a partir da Pedagogia Socialista, e o estudo de pensadores russos como Pistrak e Shulgin.

A partir da formação de educadores realizada na própria escola foi possível a implementação dos boletins descritivos, das pastas de acompanhamento, visitas às famílias,

além da participação em formações e encontros de educadores do MST. Quanto aos desafios, a experiência da *Escola Básica Municipal José Maria* menciona a troca de educadores, a chegada de educadores depois que os trabalhos já foram iniciados, bem como o grande desafio em relação ao tempo dos educadores na escola, tanto para efetivar o planejamento coletivo, como para realizar a avaliação descritiva dos educandos.

3.3.11 Coletivo de Mulheres

Nas práticas educativas que classificamos como vinculadas ao tema do Coletivo de Mulheres temos duas experiências.

Quadro 22: Práticas Educativas vinculadas ao Coletivo de Mulheres

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
59	RJ	Fortalecimento de Coletivo de Mulheres
51	PR	Formação Política Coletivo de Mulheres – Escola de Mulheres

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

Quanto às duas práticas educativas vinculadas ao tema do Coletivo de Mulheres, percebemos que nas duas apresentações a questão do protagonismo das mulheres está em pauta, além de terem em comum, também, a participação das mulheres em atividades produtivas e na comercialização. No caso da experiência do Rio de Janeiro, a consolidação do *Coletivo de Mulheres* tem “[...] o objetivo de fortalecer as experiências produtivas e de comercialização de mulheres assentadas” (MST– RJ, 2015b). A apresentação indica que durante o projeto foram desenvolvidas reuniões, oficinas, visitas, intercâmbios, articulações com outras organizações, feiras em Universidade e Feiras da Reforma Agrária. Foi destacada também a construção da caderneta agroecológica, as atividades de formação e o trabalho na horta.

Dentre os resultados alcançados, a experiência do Rio de Janeiro indica que as participantes do Coletivo foram capacitadas em tecnologias produtivas; houve a criação de espaços de articulação de mulheres assentadas em âmbito regional; a ampliação de canais de comercialização alternativos, bem como, o fortalecimento da identidade do Coletivo de Mulheres (MST - RJ, 2015b).

Com traços próximos, a experiência da *Escola de Mulheres* da Via Campesina – Região Centro do Paraná constitui-se a partir da constatação que muitas mulheres participavam das atividades produtivas, mas não participavam das tomadas de decisão. Nesse sentido, efetivou-se a construção de turmas de mulheres para participarem da *Escola de Mulheres*, com caráter de alternância e de itinerância. Dentre os objetivos apontados, destacam-se a necessidade de “[...] desenvolver o conhecimento nas dimensões políticas e econômicas alinhadas com a estratégia de desenvolvimento regional (cooperação, agroecologia e auto sustentação) e fortalecer a organização do Coletivo de Gênero” (MST - PR, 2015f).

A Escola de Mulheres no Paraná constitui-se a partir de mulheres militantes do MST e do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). Concretiza-se a partir da auto-organização da turma e possibilita que as mulheres vivenciem processos organizativos em que possam discutir o método de direção.

Como resultados, são indicados a “[...] a integração das mulheres nos diferentes espaços de vivência e nas instâncias dos movimentos; a organização do coletivo de mulheres nas áreas; a organização dos grupos produtivos e o início dos debates de gênero na região”. (MST - PR, 2015f). As experiências possuem em comum, conforme pontuado, o protagonismo das mulheres, bem como foi possível identificar que ambas configuram-se como um espaço de convivência, troca de experiências, afeto e, sobretudo de formação das mulheres.

3.3.12 Direitos Humanos

No que se relaciona aos direitos humanos, identificamos uma prática educativa que buscou intencionalizar o processo educativo a partir da cultura de paz e de respeito aos direitos humanos.

Quadro 23: Práticas Educativas em Direitos Humanos

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
86	SE	Por uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos –Colégio Estadual N S Santana, Assentamento Santana dos Frades

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

No relato da prática educativa *Por uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos*, é apresentado o contexto sobre o qual se consolidou a escola, fruto da luta de homens e mulheres que resistiram à comercialização da terra e à concentração fundiária. Nesse processo, contaram com o apoio da CPT no embate com capangas, polícias e fazendeiros. A igreja contribuiu na articulação para que os trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra pudessem estar morando e produzindo na terra até ser desapropriada. O intuito do projeto desenvolvido pela escola foi de trazer essa memória para os estudantes que não existiam nesse momento de luta. Segundo o relato, “[...] o objetivo é de resgatar nos discentes as histórias de lutas e conquistas dos assentados: envolvendo nos educandos, espíritos e ações de respeito baseados nos princípios da coletividade, da organização, indagando nos sujeitos o reconhecimento e mobilização acerca dos direitos e deveres” (MST – SE, 2015b).

As atividades desenvolvidas trazem fotos dos estudantes realizando ações a partir da leitura de pessoas que foram importantes na luta pelos direitos humanos e pela paz. São citadas frases de Mahatma Ghandi, Malala Yousafzai, Robert Nesta Marley (Bob Marley), Irmã Dulce e Nelson Mandela, do qual trazemos dois excertos a partir das fotos da experiência:

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Nelson Mandela.
 “Democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria, é uma concha vazia”. Nelson Mandela.

Percebe-se que a discussão acerca da cultura da paz indicada no título da prática educativa dá-se aliada a luta pelos direitos humanos, de forma politicamente comprometida com os explorados, a busca da paz não se dá de forma descolada da resistência.

3.3.13 Cultura Afro Camponesa

Quadro 24: Práticas Educativas sobre Cultura Afro Camponesa

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
48	PI	CULTUARTE, Projeto Cultura Afro Camponesa.

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

Essa prática educativa é de um Projeto desenvolvido na região de São João do Piauí, denominado de CULTUARTE, que tem por objetivo “[...] promover a cultura afro camponesa na região de baixo de São João do Piauí levando a todos os participantes a compreenderem a importância de manter-se vivo os costumes da região” (MST – PI, 2015a).

É um projeto de integração cultural entre escolas e comunidades, que se constitui a partir da itinerância. A socialização realizada no II ENERA fundamenta-se na diversidade cultural e de costumes que historicamente se consolida no Brasil. A experiência socializada revela o patrimônio imaterial que possuímos, destacando a cultura africana e camponesa. O Projeto busca discutir e celebrar as manifestações culturais. Ao mencionar a importância do Projeto, ressalta-se: “[...] a necessidade de manter viva a cultura camponesa e africana no nosso meio fazer com que a criança, o adolescente, o jovem conheça e continue a defender essa bandeira é que nos levou a pensar o projeto Cultuarte”. (MST – PI, 2015a).

O projeto desenvolve-se realizando atividades culturais, envolvendo as diversas comunidades e proporcionando momentos de interação cultural, havendo atividades de teatro, danças, produção e exposição de artesanato, culinárias típicas, místicas, recitação, roda de sanfona, aboios, além de concurso de forró e batuque.

3.3.14 Saúde Popular

Apresentaremos, a partir de agora, para finalizar este panorama geral das noventa e cinco práticas educativas socializadas no II ENERA, algumas experiências que classificamos a partir do presente título, mas que não dispomos de material para apresentar as mesmas. Dessa forma, não foi possível construir uma síntese sobre as ações desenvolvidas, princípios, avanços e desafios. Mesmo não tendo o material, pelos motivos citados anteriormente, agrupamos os títulos das experiências de Saúde Popular e de Assistência Técnica.

O Quadro 25 apresenta os títulos das experiências que parecem abordar a Saúde Popular, ao passo que indicam em seus títulos o plantio e manejo de plantas medicinais, a organização de uma Brigada da Saúde e a experiência de Saúde alternativa Popular. O Quadro 25 apresenta os títulos das mesmas.

Quadro 25: Práticas Educativas em Saúde Popular

Nº de identificação	UF	Prática Educativa Socializada
29	MT	Plantio e Manejo de Plantas Medicinais no Ambiente Escolar - Escola Estadual “Ernesto Che Guevara”*
56	PR	Saúde Alternativa Popular no Assentamento Contestado*
65	RS	Organização da Brigada de Saúde e Farmácia Natural – Escola Nova Sociedade*

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

3.3.15 Assistência Técnica

A prática educativa ora apresentada parece referir-se a uma experiência que compreende a assistência técnica como um espaço educativo. Como não dispomos do material da mesma, cabe apenas apresentar o título, conforme Quadro 26.

Quadro 26: Práticas Educativas relacionadas à Assistência Técnica

Nº de identificação	UF	Prática educativa – Assistência Técnica
81	SC	Experiência de trabalho educativo de Assistência Técnica – COOPTRASC*

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

3.4 O MST E A LUTA PELO SOCIALISMO: A REFORMA AGRÁRIA POPULAR

A partir dessa primeira aproximação com as práticas educativas, identificamos que a questão central que as perpassa, em sua totalidade, refere-se à construção da Reforma Agrária Popular. Essa análise empreendida evidenciou-nos que a questão mais relevante e central remete às finalidades a que esses processos educativos se destinam e, em sua maioria, dizem respeito à formação de “lutadores e construtores do futuro”. O futuro é compreendido como o socialismo, mas o somar forças nessa direção, de construir esse futuro, é uma questão que se coloca a partir da Reforma Agrária Popular. Como esse primeiro exercício analítico tem o objetivo de nos guiar no próximo capítulo, no qual realizaremos uma análise mais aprofundada, sentimos a necessidade de aprofundar a compreensão da proposição do MST acerca da Reforma Agrária Popular.

No primeiro capítulo deste trabalho, abordamos a necessidade da superação do capitalismo e do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2005, 2012) e de sua lógica extremamente excludente e exploradora, pautada na acumulação, concentração e lucro, que tem colocado a humanidade à beira de sua própria destruição, o que aponta para as possibilidades concretas tanto de avanço das mazelas produzidas pelo capitalismo, levando à relações sociais cada vez mais próximas da barbárie, bem como a construção de uma “alternativa racional e consciente” (BORON, 2010) que supere o “poder do capital” (MÉSZÁROS, 2005) partindo de suas próprias contradições.

Retomamos, aqui, a afirmação de Boron (2010), ao identificar a necessidade de uma “alternativa racional e consciente”, que pode direcionar esforços de construção de uma sociedade não capitalista rumo a uma sociedade socialista. As experiências históricas que comungam da perspectiva de tensionamento e construção, no que tange ao campo educacional, convergem na compreensão do papel importante que a educação pode assumir junto a esse processo. É nesse sentido que se constroem, historicamente, experiências da Pedagogia Socialista.

A partir da aproximação que efetivamos com as noventa e cinco práticas educativas do MST socializadas no II ENERA, como movimento que se coloca na luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social rumo ao socialismo, verificamos a necessidade de apresentarmos, rapidamente, os principais elementos que conformam um exercício de proposição de outras formas de organizar a vida, o trabalho, a produção e as relações sociais desde o espaço do campo brasileiro.

Por isso, cabe salientar que o MST, após profícuo período de debates e discussões, construiu uma síntese escrita que expressa seus objetivos e suas propostas no que se refere à construção de um projeto popular para o Brasil. Não se caracteriza como um projeto socialista, mas, como um conjunto de reivindicações, necessidades, lutas, pautas, que somam forças e visam a acumular experiências e fortalecer a luta nessa direção.

Estamos falando do Programa Agrário do MST, compreendido como uma síntese histórica, sintetizado na *Cartilha Programa Agrário* (MST, 2014b). Ao construir a sistematização que projeta as lutas nos próximos períodos, o Movimento respalda-se na análise de conjuntura que considera a formação capitalista no Brasil, onde a questão agrária é elemento central e, ainda, no momento atual do capitalismo, que abarca o neoliberalismo e também as lutas dos trabalhadores especificamente no Brasil.

A partir da constatação das alianças da classe dominante constituída no campo, em que o capital financeiro, por meio das transnacionais e banqueiros se funde aos grandes proprietários de terra e aos meios de comunicação de massa, o Movimento denuncia o latifúndio improdutivo que persiste existindo, convivendo com o modelo produtivo hegemônico no campo, o agronegócio. Nesse documento, que apresenta seu Programa Agrário, o MST segue denunciando os objetivos, as características e consequências da produção de *commodities*, voltados à exportação, causando a degradação do solo, água e matas, o controle sobre as sementes, produzindo comida envenenada e o quanto isso reflete em um projeto de campo sem o camponês, a camponesa e sua família, um campo visto pela ótica estritamente mercadológica e não humana.

O Programa Agrário do MST problematiza essa situação e propõe alternativas viáveis para diferentes esferas da vida à medida que se distancia da luta pela reforma agrária clássica que tinha como mote o acesso à terra nos limites do capitalismo, e afirma, de maneira inequívoca, a luta pela terra como expressão da luta de classes. A partir dessa compreensão, o MST elabora a proposta de Reforma Agrária Popular, indicando a necessidade de construir alianças entre os diferentes movimentos de camponeses, bem como, com a classe trabalhadora urbana e outros setores que também tenham no horizonte as mudanças estruturais. Dessa forma, o Programa Agrário do MST ganha contornos mais objetivos com a elaboração da proposta de Reforma Agrária Popular.

De acordo com o Programa Agrário do MST (MST, 2014b), a Reforma Agrária Popular representa um acúmulo de forças em direção à construção de uma outra sociedade, socialista, que se pauta na união de camponeses e demais trabalhadores, tendo como base a democratização da terra e a produção de alimentos saudáveis para toda a população. Com a clareza que não possuímos ainda condições objetivas e subjetivas para a transformação social, o Movimento desenvolve um Programa Agrário que se coloca no acúmulo de forças rumo ao socialismo. Trazemos o excerto adiante para demonstrar o significado de “construir a Reforma Agrária Popular”, devido à sua grande incidência nos materiais analisados nas práticas educativas do II ENERA. Ao fazer referência à palavra de ordem “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular”, explica:

A segunda parte da palavra de ordem que nos orientará no próximo período, é a de “CONSTRUIR” Reforma Agrária popular. CONSTRUIR, como um processo de organizar, lutar, formar e mobilizar nosso povo. CONSTRUIR é sinalizar para o futuro. Nossa tarefa é ir construindo a reforma agrária popular como uma missão estratégica, vinculada a luta política contra o

capitalismo e por um projeto popular. No entanto temos tarefas táticas que temos que realizar, para construir esta possibilidade estratégica. CONSTRUIR a Reforma Agrária Popular no combate ao latifúndio, à monocultura agroexportadora, ao modelo do agronegócio, ao estado burguês, burocrata e corrupto. Mas também, construir com experiências de produção agroecológica, e na prioridade da produção de alimentos saudáveis. Construir reflorestando, plantando árvores frutíferas, recuperando o meio ambiente para toda sociedade. Construir, garantindo escolas em todos os níveis para nossas crianças, jovens e adultos. Construir formando cada vez mais quadros e militantes (MST, 2014b, p. 50-51, grifo nosso).

Assim, a luta pela reforma agrária no MST firma-se como uma luta contra o capital rumo ao socialismo. Como se evidencia nesse excerto da proposta de Reforma Agrária Popular:

A nossa luta e o nosso programa de Reforma Agrária Popular visa contribuir ativamente com as mudanças estruturais necessárias e, ao mesmo tempo, é dialeticamente dependente dessas transformações. Um novo projeto de país que precisa ser construído com todas as forças populares, voltado para atender os interesses e necessidades do povo brasileiro. E, buscamos assim, com a luta pela reforma agrária popular, acumular forças, obter conquistas para os camponeses e derrotas para as oligarquias rurais, organizar e politizar nossa base social, ampliar e consolidar o apoio da sociedade à nossa luta. É dessa forma que iremos construir nossa participação nas lutas de toda a classe trabalhadora para construir um processo revolucionário, que organize a sociedade e um novo modo de produção, sob os ideais do socialismo. Nosso projeto se insere na luta da classe trabalhadora pela construção de relações sociais de produção que eliminem a exploração, a concentração da propriedade privada, a injustiça e as desigualdades. O nosso horizonte é, pois, o da superação do modo de produção capitalista (MST, 2014b, p. 32,33).

Nessa direção, os fundamentos do Programa Agrário e da proposta de Reforma Agrária Popular buscam “[...] mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza, que pertencem a toda sociedade, na organização da produção e nas relações sociais no campo” (MST, 2014b, p. 35). A aproximação que construímos com as práticas educativas socializadas no II ENERA mostrou-nos que a construção da Reforma Agrária Popular é um dos elementos centrais indicado como finalidade pela qual se orientam as práticas educativas, o que reafirma a necessidade de compreendermos melhor como ela se constitui.

Para efetivação desse Programa de Reforma Agrária Popular são apresentados objetivos que se vinculam à terra, aos bens da natureza, às sementes, à produção, à energia, à educação e cultura; aos direitos sociais; e às condições de vida para todos e todas.

Quanto aos objetivos que se vinculam à terra, o Programa Agrário do MST indica a necessidade de os bens da natureza serem destinados ao benefício de todos os brasileiros e sob

o controle social dos mesmos. Indicam-se os objetivos de democratizar o acesso à terra e bens da natureza sobre ela; eliminar o latifúndio e concentração da propriedade da terra, garantindo sua função social; demarcação de terras indígenas e de outros povos tradicionais e devolução das terras apropriadas por empresas estrangeiras (MST, 2014b).

Quanto aos bens da natureza, afirma-se a importância de não se constituírem como mercadorias, sendo direitos de todos os trabalhadores. Como objetivos são elencados a preservação das águas e florestas, combate ao desmatamento e realização de reflorestamento das áreas degradadas (MST, 2014b). Quanto às sementes, é demarcada a compreensão de que as mesmas são podem estar a serviço do controle econômico e constituem-se como patrimônio da humanidade, indicando como objetivos: preservação e multiplicação das sementes crioulas, defesa da soberania nacional na produção e multiplicação das sementes e mudas (MST, 2014b).

Em relação à produção, destacam-se a abolição da exploração, opressão e alienação, bem como o controle do processo de produção sobre o resultado do trabalho. São descritos objetivos que afirmam os alimentos como direito humano. Busca-se assegurar que seja prioridade a produção de alimentos saudáveis por meio de técnicas agroecológicas que utilizem maquinário adequado a cada contexto socioambiental, de modo a abolir o uso de sementes transgênicas e agrotóxicos. Há, também, o objetivo de promover o trabalho cooperado e a instalação de agroindústrias sob o controle dos camponeses. Esses pontos elencados sobre a produção visam ao aumento da produtividade e da renda em equilíbrio com a natureza (MST, 2014b).

Sobre a questão da energia, são ponderados objetivos que se articulam à construção da soberania popular sobre a energia e o desenvolvimento de formas cooperadas de produção de energia a nível local, a partir de fontes de recursos renováveis (MST, 2014b).

No que tange à educação e à cultura, compreende-se o conhecimento como

Um processo de conscientização, libertação e de permanente elevação cultural de todos e todas que vivem no campo: [Apresentando como objetivos:]

- a) Garantir à população que vive no campo, o acesso aos bens culturais e o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis;
- b) Incentivar, promover e difundir a identidade cultural e social da população camponesa;
- c) Assegurar o acesso, a produção e controle dos mais diferentes meios de comunicação social no campo;
- d) Desenvolver a formação técnico-científica e política, de forma permanente, para todos que vivem no campo;

e) Combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, etc. (MST, 2014b, p. 37).

No que concerne aos direitos sociais, são indicados como objetivos a garantia dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários aos trabalhadores rurais, primando por relações de trabalho cooperadas, gestão social e combate à alienação; a garantia de remuneração compatível com a renda gerada e com condições dignas e jornadas de trabalho adequadas e, ainda, o combate a todas as formas de trabalho análogo a escravidão e de violência contra mulheres e crianças (MST, 2014b).

Quanto ao último item, que compreende as condições de vida para todos e todas, não são discriminados objetivos, afirmando-se que “[...] o campo deve se constituir num local bom de viver. Onde as pessoas tenham direitos, oportunidades e condições de vida dignas” (MST, 2014b, p. 37).

Fundamentado nesses oito elementos: terra, bens da natureza, sementes, produção, energia, educação e cultura, direitos sociais e condições de vida para todos e todas, o Programa Agrário e a proposta de Reforma Agrária Popular do MST desdobram-se em várias proposições que abarcam cada um desses elementos elencados.

Pode parecer necessário salientar, entre eles, o ponto que trata da educação e da cultura pois, esse possui relação direta com o estudo que desenvolvemos neste trabalho. Porém, ao analisar as práticas educativas apresentadas no II ENERA, percebemos que elas são perpassadas por todos esses elementos e, de maneira mais ou menos contundente, cada prática educativa da Pedagogia do Movimento analisada retrata as dimensões centrais da Pedagogia Socialista, a partir dos objetivos construídos para cada um desses elementos que orientam a construção da Reforma Agrária Popular.

Sendo a Reforma Agrária Popular o projeto que mobiliza o Movimento rumo a outra construção social, formulam-se estratégias para o campo educacional de modo que contribua com esse processo, por isso, nossa análise no próximo capítulo será enunciada a partir dessa constatação. Analisamos como as dimensões centrais da Pedagogia Socialista apresentam-se nas práticas educativas, tendo a construção da Reforma Agrária Popular como contexto. A partir dessa compreensão, concordamos com Caldart

A materialidade de atuação do MST tem hoje uma forma mais complexa, que articula o desafio específico de construção da Reforma Agrária Popular com as exigências de participação política mais qualificada no cenário geral da luta de classes, com ações diferenciadas, mas articuladas, de luta e

construção. Este cenário nos possibilita um diálogo mais profundo com a pedagogia socialista russa (CALDART, 2017, p. 276)

Percebemos, a partir dessa constatação, um terreno bastante interessante de discussão que compreende esse momento atual de luta e construção da Reforma Agrária Popular em sua articulação com as dimensões centrais da Pedagogia Socialista. A centralidade da Reforma Agrária Popular, para compreendermos os processos educativos do MST, também fica evidente na própria apresentação do Caderno de Experiências que sistematiza os relatos escritos das práticas educativas do Paraná, intitulado: *Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná*. Como se vê:

Cada experiência socializada no VII Encontro Estadual buscou apresentar aspectos relevantes acerca da experiência relatada, pontuando elementos de reflexão e análise em diálogo direto com o debate acerca da educação no MST e a construção da Reforma Agrária Popular, situando elementos constituintes da experiência específica (MST, 2015a, p. 05, grifo nosso).

Nessa perspectiva, as discussões acerca da Reforma Agrária Popular perpassam todas as práticas educativas, por isso compreendemos ser importante ter relatado essa breve síntese sobre os objetivos do Programa Agrário, antes de adentrarmos na análise das dimensões e práticas educativas propriamente ditas, no próximo capítulo. Ademais, abordaremos no próximo item outros elementos que perpassaram as práticas educativas analisadas no II ENERA.

3.5 OCUPAÇÃO DA ESCOLA PELA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS SOCIALIZADAS NO II ENERA

O exercício inicial que realizamos indicou-nos algumas questões que são relevantes na totalidade das práticas educativas socializadas no II ENERA, que se destacam, e que, neste primeiro exercício, orientam-nos no aprofundamento da análise das dez experiências do MST-PR realizado no próximo capítulo. Nesse sentido, sublinhamos, aqui, outros elementos, além da construção da Reforma Agrária Popular, que, nessa primeira aproximação parecem-nos importantes a partir da análise efetivada.

A partir do levantamento de material realizado, da leitura e fichamento dos mesmos, pudemos perceber que várias são as referências diretas feitas à Pedagogia do Movimento

como sustentação das práticas educativas, o que nos possibilita reafirmar a compreensão exposta na programação do Encontro que se propunha a “socialização e debate das práticas de ocupação da escola pela Pedagogia do Movimento” (MST, 2014a, p. 09), em que tal pedagogia ocupa centralidade. Trazemos como ilustração uma experiência de Sergipe, que faz referência às matrizes da Pedagogia do Movimento indicando sua sustentação na:

Pedagogia da Luta Social que brota do próprio movimento de luta por transformação em suas contradições, enfrentamento, conquistas e derrotas;
Pedagogia da organização coletiva – no MST ela tem também a dimensão da pedagogia da cooperação, que brota das diferentes formas de cooperação praticadas nos acampamentos e assentamentos a partir dos princípios e objetivos da luta pela reforma agrária e por um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo;
Pedagogia da Terra – ela brota da mistura do ser humano com a terra, ela é mãe, e se somos filhas e filhos da terra somos também terra;
Pedagogia do trabalho e da produção – ela brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção necessária para garantir a qualidade de vida, e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora;
Pedagogia da História – Brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido;
Pedagogia da cultura – ela brota do modo de vida produzido e cultivado pelo movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte (MST – SE, 2015c).

Uma questão essencial a ser destacada é ao fato que a prática educativa citada faz menção a seis Pedagogias/Matrizes que comportam a Pedagogia do Movimento e não apenas às cinco mencionadas nas elaborações de Caldart (2000) e MST (2013). Conforme indicamos em capítulo anterior, na primeira elaboração (CALDART, 2000), as matrizes formativas da Luta Social, da Organização Coletiva, da Terra, da Cultura e da História, e nas elaborações posteriores (CALDART, 2012 e MST, 2013) as matrizes da Luta Social, da Organização Coletiva, do Trabalho, da Cultura e da História. Gostaríamos de destacar a riqueza de tal constatação na prática educativa evidenciada. Duas matrizes formativas, a da Terra e a do Trabalho/Produção, são apresentadas em separado na experiência supracitada, o que reflete, em nossa compreensão, que pode ter existido um processo coletivo da militância do MST de reconhecimento tanto da Terra como do Trabalho/Produção enquanto matrizes centrais da Pedagogia do Movimento, de tal forma que elas passaram a ser incorporadas enquanto fundamentos da ação educativa. Porém, verificamos, ainda, que, em um dado momento, ambas as matrizes, articulam-se e são sintetizadas em apenas uma delas, como fica explícito

nas elaborações mais recentes (CALDART, 2012 e MST, 2013), qual seja, a matriz do Trabalho, que engloba a produção e a forte relação camponesa com a terra.

Também foi possível identificar a materialidade da compreensão de uma concepção alargada de escola, expressa nas diversas experiências que não tratam necessariamente e exclusivamente de escolas formais, são Cirandas Infantis, espaços da saúde, de atividades culturais e artísticas, de articulação da juventude, espaços da produção voltados à agroecologia, da relação trabalho-educação, da comunicação, dentre outras que se constituem espaços educativos em diferentes formatos.

Além da referência direta à Pedagogia do Movimento, há também a fundamentação explícita nas experiências de Paulo Freire, da Pedagogia do Oprimido, da Educação Popular, da Educação do Campo e, também, da Pedagogia Socialista. Os pedagogos soviéticos Pistrak e Shulgin são citados textualmente e demonstra-se a tentativa de construir experiências pautadas nesses referenciais destacados. Há práticas que citam também o referencial do materialismo histórico-dialético, de forma explícita em alguns Centros e Escolas de Formação política que envolvem ações desde a educação infantil, juventude, formação de professores, EJA etc.

A partir da análise das práticas educativas, fica evidente que alguns temas atravessam a quase que totalidade das práticas educativas analisadas e que foram socializadas no II ENERA. O direito social é um deles, o direito a lutar pela terra; o direito à educação no lugar onde se vive; o direito da criança como sujeito em formação que tem o direito ao cuidado, ao lúdico e ao pedagógico; o direito a aprender e ensinar a partir de diferentes linguagens e da arte; o direito da juventude a lazer e renda; o direito à infraestrutura social nos assentamentos; o direito à alfabetização tardia; o direito à formação inicial e continuada de educadores; o direito a produzir alimentos saudáveis em uma relação harmônica com o ecossistema; o direito das mulheres; o direito de afirmação da cultura camponesa e da cultura afro; o direito a receber assistência técnica, o direito à prevenção e aos tratamentos de saúde; o direito a ser respeitado como Sem Terra; “o direito nosso, dever do Estado”, como ecoou tantas vezes o grito de ordem durante o II ENERA. Nessa questão do direito, as referências à Educação do Campo têm destaque, como direito social e historicamente marginalizado pelo Estado em relação às comunidades camponesas.

Outra questão que perpassa a grande maioria das práticas educativas é a luta. O direito social nas práticas educativas do MST está sempre colado à luta social, à luta do Movimento, à luta política, à luta econômica, à luta pela terra, pela educação, dentre tantas lutas, nas quais

a luta principal e que congrega as demais é a luta pela transformação social e pelo socialismo. O direito social está sempre ligado ao tensionamento às instâncias governamentais, à democracia burguesa e à suposta igualdade jurídica, evidenciando as contradições possíveis em cada contexto, ousando nas formas de fazer a luta.

Nessa primeira aproximação da prática educativa do MST, por meio da análise das experiências socializadas no II ENERA, também nos pareceu importante a questão da alteração da forma escolar. Tratando-se das escolas formais, essa transformação acontece de diferentes formas, aqui e ali modificam-se alguns elementos, maior carga horária dos educadores na escola, contratação de educadores para desenvolver atividades extracurriculares, o desenvolvimento de trabalhos pelos educandos, a auto-organização dos mesmos, repensando os tempos educativos da escola, construindo processos baseados na alternância de tempos e espaços, colocando-se na gestão e discussão dos processos, a retirada da aferição de nota, a introdução de pareceres descritivos etc. Observa-se, ainda, todo um arcabouço de instrumentos pedagógicos que deem conta dessa dinâmica formativa. Assim, são construídas possibilidades concretas de redimensionar a escola pública.

Fica evidente a compreensão sobre o papel da escola na educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, como espaço não somente de socialização, mas de acesso ao saber historicamente acumulado, aos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Nessa questão do papel da escola, também verifica-se a necessidade e tensionamento para inserção de conteúdos na escola que estejam alinhados com a perspectiva de classe do MST, intencionalizando, por exemplo, o estudo sistemático de formas de produzir no campo voltadas ao equilíbrio na relação homem-natureza. A escola possui grande importância por ser espaço onde se tem o acesso sistemático e organizado aos conhecimentos dado seu papel científico e o potencial que possui.

Outro elemento que é bastante comum nas experiências que analisamos é sobre a construção/afirmação da identidade camponesa, de classe trabalhadora e, em um dos casos, a identidade afrodescendente. O lembrar, celebrar e vivenciar a cultura e costumes de cada uma dessas condições (de camponeses/as, de classe e de raça) é evidenciado em várias práticas educativas. Juntamente com a identidade aparecerem várias menções a atividades e ações desenvolvidas em torno da mística, que, enquanto momento de reflexão política busca trazer à tona a identidade camponesa, de classe, de raça, as questões relacionadas ao gênero. A mística que questiona o modo de vida e anima a luta para a construção de relações outras, pautadas na coletividade, na solidariedade e na auto-organização. A mística evidenciada nas

práticas educativas denuncia as opressões e explorações e acalenta os corações para continuidade da luta, que, mesmo sendo dura, busca-se “não perder a ternura”.

As práticas educativas apresentadas no II ENERA, que representam parte expressiva das experiências em andamento em todo o Brasil, retratam como o Movimento vem construindo ações que se colocam na perspectiva contra hegemônica no que se refere aos diferentes determinantes que incidem sobre a classe trabalhadora que lhe compõe. Nesse sentido, nesta primeira aproximação, pudemos perceber que a luta contra a opressão de gênero e raça revela-se a partir de algumas práticas, que mencionam, por exemplo, a importância de valorizar a cultura afrodescendente, bem como, as experiências que retratam a luta das mulheres contra o machismo e o patriarcado, presentes até no interior do próprio Movimento, assim como no conjunto da classe trabalhadora.

A presença das ações e discussões que incorporem a discussão de gênero e de raça³² alinhadas com a discussão de classe, a partir da luta pela terra, são bastante relevantes se considerarmos o poder explicativo que possuem do real e, sobretudo, a possibilidade de ampliação das bandeiras de luta da classe trabalhadora³³, aliando lutas outras à da terra e da reforma agrária, para que juntas reforcem a luta pela transformação social.

Outra questão importante nas experiências é a construção da agroecologia. Ficam evidentes, em várias práticas educativas, articuladas com a escola ou não, ações desenvolvidas possibilitando o vínculo com o trabalho coletivo, a auto-organização e a produção agroecológica, em especial a partir de hortas, sistemas agroflorestais, disseminação de cursos e utilização de diversas técnicas mencionadas nas apresentações que envolvem a transição agroecológica. A questão da agroecologia é bastante central, porque está articulada nas práticas educativas, à necessidade de construção da Reforma Agrária Popular.

³² A prática educativa socializada refere-se à valorização da cultura afro e camponesa, não coloca explicitamente a discussão de raça, mas o trazemos como exemplo importante à medida que expressa essa proximidade que o Movimento constrói com as discussões de raça, como se observa, por exemplo, nessas reportagens de sua página eletrônica: “Terra, Raça e Classe: a classe trabalhadora é negra” e “A resistência negra brasileira também é mulher negra camponesa”, ambas do ano de 2017.

³³ Juntamente à luta pela terra e contra as opressões e violências de gênero, o MST tem construído espaços coletivos de discussão onde se aprofundam estudos sobre a heteronormatividade e lgbtphobia também como uma das opressões que os trabalhadores e Sem Terra vivenciam. Exemplo disso está na Programação do II ENERA que teve como um de seus Seminários Temáticos a discussão sobre “Gênero, diversidade sexual e educação”. Destacamos, ainda, o 1º Caderno de Formação para militantes intitulado “Diversidade Sexual no MST – Elementos para o Debate”, de 2017, que pontua questões sobre o conceito de gênero, orientação sexual e as identidades de gênero. Segundo o Coletivo LGBT Sem Terra “o caderno de formação foi construído para reafirmar a necessidade de aprofundar o debate em torno da diversidade sexual e a construção de uma sociedade com novos valores” fazendo o destaque também que “as trincheiras da luta pela terra sempre foram compostas pelos sujeitos LGBT” (MST, 2017b, p. 01).

Perante o exposto, fica ainda mais evidente que a Reforma Agrária Popular fundamenta as práticas educativas que analisamos. Ela está em cada uma das ações nos Centros de Formação, na intencionalidade que abarca a infância a partir da formação de “lutadores e construtores do futuro”, em todas as ações de agroecologia nas escolas e em outros espaços formativos, perpassa as ações da juventude e o trabalho desenvolvido por meio da auto-organização. A construção da Reforma Agrária Popular é o eixo que orienta as ações do Movimento nos próximos períodos, posteriores à realização do Congresso. Essa construção, nesses termos, está diretamente vinculada à luta e também ao desenvolvimento de uma outra matriz produtiva, a agroecologia.

Na empreitada analítica que realizamos, compreendemos que o processo de ocupação da escola pela Pedagogia do Movimento, visualizado nas práticas educativas que foram socializadas no II ENERA, possui duas características essenciais por se tratarem de experiências educativas da educação no MST.

Apoiados em Martins (2009), afirmamos que a primeira característica diz respeito ao fato de que o ponto de partida de cada uma dessas práticas educativas é a vinculação com o movimento social, com o MST, o que é uma característica muito específica que as imprime uma lógica de funcionamento de forma diferenciada e lhes traz grandes implicações. Uma segunda característica, também respaldada em Martins (2009) é o fato de que elas incorporam em suas dinâmicas os problemas concretos do real e consideram como parte de sua função a transformação de tais problemas, de forma articulada com o projeto de classe ao qual se vinculam e com a transformação das relações postas.

Nessa perspectiva, compreendemos que a Pedagogia do Movimento, ao realizar a ocupação das escolas traz suas matrizes para dentro das escolas e outros espaços educativos, fazendo com que eles se abram para além da formação estritamente cognitiva, técnica e profissional, possibilitando um salto na formação política atrelada a esses espaços, indicamos ainda que poucas pesquisas retratam esses espaços e sua intencionalidade pedagógica. A maioria dos trabalhos trata da educação no MST, analisando especialmente as escolas.

Ressaltamos que, ademais de constatar a riqueza da presença de elementos das matrizes formativas nas práticas educativas em diferentes espaços educativos, a grande maioria das experiências socializadas no II ENERA abrange práticas educativas escolares ou diretamente vinculadas com as escolas, o que evidencia a centralidade que a escola possui, mesmo no interior do Movimento (que compreende a importância de estar além dela) justamente pela força que ela tem ao representar o que há, talvez, de mais permanente,

duradouro e sistemático no que tange à educação em nossa sociedade. As experiências que não tratam de escolas acabam tendo, algumas vezes, um caráter mais pontual, às vezes até provisório, mas, por outro lado, abrangem diferentes sujeitos.

O que buscamos afirmar é que tanto é importante olhar para além do espaço escolar em termos de experiências educativas, pois existe uma riqueza muito grande que precisa ser analisada nesses espaços, como também é da mesma forma importante olhar para as experiências das escolas, porque representam o maior número de experiências, também pelas contradições mais evidentes porque se relacionam diretamente com o Estado e, ainda, pela centralidade que a escola tem ao tratarmos de educação na contemporaneidade. Essa questão também já fez parte das reflexões do próprio Movimento, como especificado no documento *A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los*, ao se referir aos desafios políticos e sociais afirma que:

A militância do MST precisa prestar mais atenção a escola e também a outros espaços de formação das novas gerações. A escola é um dos espaços onde acontece/se faz educação. Mas é preciso ter presente que ela é uma instituição que tem uma lógica própria e tem sido historicamente um instrumento ideológico a serviço da burguesia. É preciso muita organização e persistência para transformá-la, mas vale a pena o empenho exatamente porque se trata de uma ferramenta de formação muito importante. Mas a educação não acontece só na escola; acontece na ciranda infantil nos encontros dos Sem Terrinha, na família, nas atividades da comunidade acampada e assentada. Essas vivências culturais possui uma força extraordinária na formação das pessoas, especialmente nas novas gerações, e podem inclusive ajudar a influenciar as mudanças na escola. Todas as lideranças e o MST em seu conjunto devem trabalhar com uma intencionalidade educativa em todos esses espaços e tempos (MST, 2014a, p. 133 grifos do autor).

Por essas questões, o Movimento percebe a importância de diferentes espaços educativos e reconhece, também, a necessidade de pensar processos mais sistemáticos para a instituição escolar, para essas escolas vinculadas à rede pública de ensino. Dessa maneira, se a Pedagogia do Movimento ajuda a escola a sair dela mesma, a Pedagogia Socialista, em nossa compreensão, pode contribuir para que se pensem processos no interior da própria escola, também na relação com o meio onde ela está localizada. A Pedagogia Socialista pode ajudar a planejar, propor e construir processos que reflitam as questões da aprendizagem, do ensino, do planejamento, dos conteúdos, da realidade, da auto-organização, do trabalho, que estão cotidianamente nas escolas.

A partir dessas problematizações, ao finalizar a aproximação com as práticas educativas socializadas no II ENERA pudemos construir essa breve síntese que evidencia como elementos centrais nessas práticas educativas, em uma primeira aproximação: a finalidade educativa voltada a “formação de lutadores e construtores do futuro” com a intencionalidade de construção da Reforma Agrária Popular; os direitos sociais; a luta social; a alteração da forma escolar; a afirmação/identidade camponesa; as questões que perpassam os sujeitos, as opressões e a diversidade que constitui a classe trabalhadora (gênero, raça e indicamos ainda a heteronormatividade); a formação política; a importância de existirem espaços formativos além do formato da escola formal; o fato das experiências partirem do vínculo com o MST e se articularem ao seu projeto de classe; e, por fim, e de maneira bastante central, fica evidente também que a Pedagogia do Movimento se fundamenta por meio de suas matrizes e esse processo vai constituindo o que compreendemos por ocupação da escola, além do respaldo em outros fundamentos vinculados aos interesses da classe trabalhadora.

Para concluir, indicamos que nessa aproximação inicial, em vários momentos identificamos proximidades entre o conjunto de práticas socializadas no II ENERA com as dimensões da Pedagogia Socialista. Ao identificar os elementos centrais antes mencionados, reservamos para o próximo capítulo a tarefa de aprofundar como as dimensões da Pedagogia Socialista perpassam algumas dessas práticas, fazendo o recorte para as práticas educativas do MST-PR. Como dissemos na Introdução deste trabalho, o Estado do Paraná foi escolhido pela quantidade e diversidade de práticas educativas socializadas, bem como pelo envolvimento da pesquisadora com algumas delas.

Nesse sentido, construímos no próximo capítulo um processo sistemático de análise e reflexão mais aprofundado das interfaces entre a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento analisando as práticas educativas do Estado do Paraná, como um dos Estados participantes do II ENERA que teve maior quantidade e variedade de práticas educativas. Para tanto, voltaremos nossa análise para as práticas educativas do MST no Paraná buscando analisar como as dimensões da Pedagogia Socialista evidenciam-se nas dez práticas educativas socializadas pelo MST-PR no II ENERA em conexão com o processo de ocupação da escola.

4 A EXPRESSÃO DAS DIMENSÕES CENTRAIS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MST – PR SOCIALIZADAS NO II ENERA

“Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com Reforma Agrária, com um projeto popular de agricultura e com saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.”

(Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA – 2015)

Neste capítulo, buscamos analisar como as dimensões centrais da Pedagogia Socialista expressam-se nas práticas educativas do MST – PR, tendo por base as dez experiências apresentadas no II ENERA. Buscamos explicitar como as dimensões centrais da Pedagogia Socialista evidenciam-se na análise das experiências do estado do Paraná, a fim de apreender alguns dos avanços, das contradições, das perspectivas e dos desafios que se apresentam nos processos educativos desenvolvidos no contexto do MST, orientados pela Pedagogia do Movimento e que se colocam na perspectiva da construção contra-hegemônica. Nesse sentido, mesmo com limitações, demonstramos que o Movimento vai efetivando a Pedagogia do MST nos seus diversos espaços educativos como um exercício de construção da Pedagogia Socialista.

4.1 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MST - PR SOCIALIZADAS NO II ENERA

Um elemento importante que sublinhamos, ao direcionar nossa análise para as práticas educativas paranaenses apresentadas no II ENERA, diz respeito à compreensão ampliada de escola, que é a mesma concepção presente na orientação para o II ENERA, sendo comum também no “Caderno de Experiências - Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios de Reforma Agrária do Paraná³⁴”, o qual registra que

³⁴ Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, essa publicação reúne o relato de algumas experiências socializadas no “VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná” e no II ENERA. Os relatos foram escritos por militantes do MST que atuam na construção de cada uma dessas experiências. Nenhum deles é escrito individualmente, sempre por duplas, trios ou quartetos de pessoas orgânicas do MST e referência na construção das experiências. O Caderno pode ser acessado pela página

O conjunto de relatos expressam um esforço inicial de sistematizar as práticas de OCUPAÇÃO DA ESCOLA PELA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO. Para tanto, tomou-se por objeto de reflexão a diversidade de práticas educativas/formativas desenvolvidas nos acampamentos, nos assentamentos, nos centros de formação, nos cursos, nas escolas, nas mobilizações e nas lutas travadas pelo povo Sem Terra sob a bandeira do MST no Paraná. Vale salientar que, ESCOLA aqui está sendo entendida em sentido alargado, o que permitiu tomar como objeto de reflexão o conjunto de práticas educativas/formativas, para além do âmbito estritamente escolar ou de educação formal. (MST, 2015a, p. 05 grifos do autor).

Assim, as práticas educativas demonstram, como elemento comum, o fato de constituírem-se a partir de espaços educativos/formativos que possuem estreitos vínculos com a construção da Reforma Agrária Popular, caracterizando o processo denominado de ocupação da escola, de uma perspectiva ampliada, conforme mencionado.

Trazemos novamente, no quadro a seguir, as dez práticas educativas do Estado do Paraná que foram socializadas no II ENERA em 22 de setembro de 2015, mas que, antes disso, foram apresentadas no VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná, em preparação ao II ENERA, em 02 de setembro de 2015.

Quadro 27: Práticas educativas do MST – PR apresentadas no II ENERA

Nº de identificação	F	Prática educativa
49	PR	Ciranda Infantil no contexto da Escola Milton Santos
50	PR	Jornada Sem Terrinha: da luta social à formação de lutadores e construtores. Mobilização dos Sem Terrinha – Ocupação dos Núcleos Regionais de Educação
51	PR	Formação Política Coletivo de Mulheres – Escola de Mulheres
52	PR	Projeto Flora - Cultivando Agrobiodiversidade no Paraná – envolve 44 municípios
53	PR	Diálogo de Saberes nas escolas técnicas do MST
54	PR	Trabalho e organicidade: Núcleos Setoriais nas Escolas Itinerantes
55	PR	Escolarização de Jovens e adultos – Fase I PRONERA
56	PR	Saúde Alternativa Popular no Assentamento Contestado
57	PR	Jornadas de Agroecologia no Paraná

58	PR	Auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual Iraci Salete Strozake
----	----	---

Fonte: Organização da autora, a partir de MST (2015a).

Realçamos que as dez práticas educativas socializadas pelo MST-PR no II ENERA configuram-se como uma parte das experiências educativas paranaenses e expressam a diversidade de espaços educativos existentes, como mencionamos anteriormente, que visam a materializar a Pedagogia do Movimento e que, na perspectiva posta no presente estudo, evidenciam elementos no processo de construção da Pedagogia Socialista pelo MST.

Defendemos a compreensão de que a Pedagogia do Movimento materializa-se como um exercício de construção da Pedagogia Socialista. Conforme apontamos anteriormente neste trabalho, a Pedagogia Socialista não se efetiva apenas na escola formal, mas em diferentes espaços educativos, também importantes. Essa constatação, porém, não exime a escola de seu papel fundamental nesse processo. Concordamos com Caldart ao concluir que:

A pedagogia socialista não cabe na escola. É muito mais ampla e se refere aos processos de formação dos lutadores e construtores do socialismo nos diferentes tempos e espaços educativos da vida social. Mas é tarefa da pedagogia socialista pensar e experimentar na prática uma escola que integre os processos da revolução socialista, nas circunstâncias de cada momento histórico e de cada formação concreta, realizando as transformações (e as insubordinações) necessárias. (CALDART, 2017, p. 264).

À vista disso, a diversidade de espaços e práticas educativas que se colocam na direção de negar a Pedagogia do Capital e construir a Reforma Agrária Popular, respaldada na Pedagogia do Movimento, constituem vasta riqueza no que diz respeito à construção de processos voltados à materialização da Pedagogia Socialista. Dessa forma, no “VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná” foram socializadas e discutidas vinte e seis práticas educativas, das quais, apenas dez foram apresentadas no II ENERA. A relação de todas as vinte e seis práticas educativas socializadas no Encontro Estadual consta como Anexo I desta tese.

Como material empírico, além dos arquivos que constam na memória do II ENERA e dos relatos que constam no *Caderno de Experiências - Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios de Reforma Agrária do Paraná*, ainda utilizamos artigos de militantes do MST que escrevem sobre as práticas educativas, uma monografia, vídeos, dissertações, teses, circulares, programações, reportagens, cartas políticas, um manifesto,

Plano de Estudos, PPP, além de Cadernos temáticos sobre a Educação Infantil e sobre a Saúde Popular, cartilhas e documentos do MST.

Buscando situar a análise que construímos, desenvolvemos a seguir uma breve apresentação de cada uma das dez práticas educativas que tomamos por referência neste capítulo, a partir do recorte da pesquisa.

A prática educativa *Ciranda Infantil no contexto da Escola Milton Santos* aborda a experiência da Ciranda Semente da Esperança, uma Ciranda permanente localizada na Escola de Formação em Agroecologia Milton Santos, em Maringá – PR. Esse espaço educativo é voltado aos filhos dos moradores da Escola, filhos de estudantes e dos voluntários que nela desenvolvem atividades. Representa um dos espaços voltados à formação das crianças Sem Terrinha e promove atividades lúdicas e de cuidado cotidianas objetivando o desenvolvimento das crianças. Essa prática educativa é apresentada por duas educadoras da referida Ciranda e vincula-se às ações do Setor de Educação do MST, da Frente de Educação Infantil.

A Jornada Sem Terrinha: da luta social à formação de lutadores e construtores. Mobilização dos Sem Terrinha – ocupação dos Núcleos Regionais de Educação trata da experiência educativa desenvolvida durante as Jornadas Estadual do Sem Terrinha. As Jornadas acontecem em formato estadual a cada dois anos, são intercaladas com as Jornadas Regionais nos anos que não se efetiva em nível estadual. As Jornadas são Encontros de crianças Sem Terrinha que ocorrem no período final do mês de outubro, próximo ao dia das crianças. Essa ação materializa como um espaço que comporta diversas atividades lúdicas, artísticas, de estudo, mobilização e luta. Apesar de fazer referência a todas as Jornadas, a experiência apresentada menciona de modo especial a ação articulada e desenvolvida em 2012, que contou com a participação de cerca de 3000 crianças que ocuparam, naquele ano, 16 Núcleos Regionais de Educação, distribuídos no território do Estado mais a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que fica na capital, no município de Curitiba. Essa mobilização, realizada de maneira articulada, demandou uma audiência com o então Secretário de Educação do Estado. A experiência é apresentada por dois educadores que acompanharam as ações desenvolvidas no ano de 2012 e em outros anos e foi desenvolvida a partir da articulação do Setor de Educação do MST.

A prática educativa *Escolarização de Jovens e adultos – Fase I PRONERA* retrata a experiência da EJA escolarização nos acampamentos e assentamentos do MST. O curso foi realizado via PRONERA na parceria entre o INCRA e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel, envolvendo vinte municípios. O Coletivo pedagógico que

conduziu os processos durante o Programa foi formado por treze pessoas, além dos educadores/as das turmas. No processo de ensino-aprendizagem o método “Sim, eu posso”, especificado anteriormente, foi amplamente utilizado para subsidiar os trabalhos. A experiência foi socializada por três educadoras das turmas de EJA. Essa experiência firma-se como uma ação desencadeada a partir do levantamento realizado em seus espaços organizativos, onde se constatou um quantitativo significativo de não leitores nas áreas de reforma agrária, realizado por meio da Frente de Educação de Jovens e Adultos, sendo concretizadas as turmas de EJA, a partir dos esforços do Setor de Educação do MST.

Formação Política Coletivo de Mulheres – Escola de Mulheres compreende a consolidação e experiência da Escola Regional de Mulheres da Via Campesina, enquanto ação desenvolvida entre as mulheres do MST e MPA na Região Centro do Paraná. Em decorrência dessa ação, são consolidadas turmas de mulheres com o objetivo de formação, informação e protagonismo das mesmas. Envolve as questões políticas, econômicas e de organização das mulheres. A experiência foi apresentada e relatada por duas mulheres que participam da coordenação das turmas. Essa experiência vincula-se às ações do Setor de Gênero do MST.

O Projeto Flora - Cultivando Agrobiodiversidade no Paraná – envolve 44 municípios e apresenta um Projeto financiado pelo Programa Petrobrás Socioambiental, que busca a reconversão das áreas degradadas paranaenses por meio da implantação de Sistemas Agroflorestais (SAF's). As ações desenvolvidas prezam pelo fortalecimento da parceria entre comunidades camponesas e conservação ambiental. Além de promover o conhecimento sobre o equilíbrio dos agroecossistemas nos assentamentos, o projeto também denuncia a degradação dos mesmos pela lógica capitalista no Estado do Paraná, que, estruturada nos ciclos econômicos das últimas décadas, explora a imensa cobertura florestal existente no Estado. A experiência foi relatada pelas coordenadoras do Projeto Flora. Essa ação é vinculada ao Setor de Produção, Cooperação em Meio Ambiente do MST.

Diálogo de Saberes nas escolas técnicas do MST também vincula-se ao Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente e trata da apresentação das experiências desenvolvidas nos cursos técnicos em agroecologia do Paraná, a partir do Diálogo de Saberes. Esse último “consiste num método³⁵ de atuação técnico-política na organização da população base dos Movimentos Sociais Populares do Campo, em especial o MST, na perspectiva de promoção da agroecologia e de formação política” (GUHUR, SILVA, 2010, p. 01). A experiência diz respeito à instituição desse método como uma disciplina dos referidos cursos,

³⁵ No sentido de encaminhamento ou conjunto de procedimentos com vistas a um determinado resultado ou meta (DUROZZOI; ROUSSEL, 1993). (Nota do autor).

que se coloca contrária à característica prescritora e invasiva da assistência técnica inerente à agricultura capitalista e propaga “o diálogo de saberes no encontro de culturas”. Para tanto, são considerados os saberes dos camponeses e camponesas construídos no decorrer de suas históricas relações de cultivo da terra, possuindo o diálogo como premissa. A experiência foi apresentada por três educadores que atuam na coordenação dos processos educativos de escolas de agroecologia do MST e da Via Campesina no Paraná.

As *Jornadas de Agroecologia no Paraná* são Encontros Estaduais construídos como eventos que se realizam em formato anual e promovem discussões acerca da luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela Agroecologia. É um espaço também de socialização das experiências agroecológicas em andamento e possibilita fortalecer a relação com a sociedade, em geral por meio das feiras agroecológicas que integram a programação. Nos dias em que se realizam as Jornadas, além da feira, também são organizadas palestras em plenária, grupos de discussão, dias de campo, atos, protestos que prezam pela formação e ação política de camponeses e camponesas vinculadas às lutas conjunturais e estratégicas para a classe trabalhadora. É um evento que se organiza a partir do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente em colaboração com todos os demais setores do MST.

A experiência denominada *Saúde Alternativa Popular no Assentamento Contestado* é a vinculada ao Setor de Saúde do MST e apresenta a experiência desenvolvida no Assentamento Contestado, no município da Lapa, onde se desenvolvem ações de promoção a saúde por meio do Método Bioenergético de Tratamento Natural (Bio Saúde), como uma terapia alternativa que realiza checagens³⁶ e indica a utilização de chás e ervas medicinais a partir da compressão do ser humano em sua totalidade. A experiência indica que a saúde está relacionada à qualidade de vida das pessoas. Dessa forma, coloca-se na luta pela agroecologia como matriz produtiva que concebe o equilíbrio na relação entre ser humano e natureza. A socialização e relato dessa experiência foi realizada por duas militantes do Setor de Saúde do MST no Paraná.

A prática educativa *Auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual Iraci Salete Strozake* apresenta a experiência desse Colégio, que, sendo uma escola de assentamento, assumiu o desafio de ser a Escola Base das escolas de acampamento do MST no Paraná, as Escolas Itinerantes. Por esse motivo, ela é responsável legal pelas matrículas, recursos e pela

³⁶ O termo “consulta” não é usado entre os praticantes da Bio Saúde que também não afirmam dar um “diagnóstico”. Segundo os terapeutas do método, o nome correto da abordagem a um paciente é conhecido por “checagem” e o que é feito é uma avaliação das condições do corpo físico e energético da pessoa. (SILVA, 2018a, p. 39).

gestão institucional das mesmas e, por isso, possuem o PPP em comum. Dentre as atividades pedagógicas desenvolvidas no Colégio, a socialização e o relato apresentaram o acúmulo de práticas que envolvem a auto-organização dos estudantes. O Colégio está localizado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu. Essa experiência está vinculada ao Setor de Educação do MST.

Na prática educativa intitulada *Trabalho e organicidade: Núcleos Setoriais nas Escolas Itinerantes*, foi apresentada a proposta pedagógica das onze Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Iraci, partindo das experiências específicas de duas Escolas Itinerantes. As Escolas Itinerantes são escolas de acampamento, localizadas em espaços provisórios ocupados pelas famílias Sem Terra. Esses espaços, por estarem em processo de disputa judicial, possuem escolas também provisórias, com instalações um tanto precárias, chamadas de Itinerante, por acompanharem o deslocamento das famílias em caso de despejo, o que explica a necessidade de uma Escola Base. Como essas escolas estão em locais onde a terra está ocupada, ou seja, não foi desapropriada, não é possível efetivar a construção de prédios escolares. A saída encontrada é a construção de salas de aula pela própria comunidade acampada, que conta, por vezes, com alguns materiais oriundos do governo do Estado, mas, em sua maioria, são construídas com os poucos recursos da comunidade e das famílias, inicialmente a lona preta e o madeirite. No II ENERA, foram apresentadas experiência sobre o Trabalho Socialmente Necessário na Escola Itinerante Construtores do Futuro, de Rio Branco do Ivaí e a experiência dos Núcleos Setoriais na Escola Itinerante Caminhos do Saber, no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira.

Realizado esse panorama, retomamos as seis dimensões centrais da Pedagogia Socialista, buscando explicitar como elas estão presentes nas dez práticas educativas do MST - PR, socializadas no II ENERA, indicando avanços, convergências, contradições e desafios que se apresentam nessas experiências, ao colocarem-se na perspectiva de construção contra-hegemônica, sobretudo, ancorando-se nas dimensões centrais da Pedagogia Socialista.

4.2 EXPRESSÕES DA RADICALIZAÇÃO DO PÚBLICO

A dimensão da radicalização do público constituída a partir do estudo de Bahniuk (2015) indica a existência nas experiências de Pedagogia Socialista, dos objetivos de ampliação do acesso à educação considerando, também, o acesso aos diferentes espaços

educativos, o tensionamento para a diminuição da influência da igreja nos espaços públicos, a gratuidade de todos os serviços públicos e colocam-se na direção de uma possível gestão coletiva e popular de todos os meios de vida. Essa dimensão diz respeito ao acesso humano a todas as riquezas humanas produzidas pelos trabalhadores, sendo antagonicamente oposta à lógica mercadológica, que prevê o acesso ao que são direitos, por meio da compra e venda.

A análise das dez práticas educativas do MST – PR, socializadas no II ENERA, indica que a dimensão da radicalização do público está presente, dentre outros elementos, a partir da luta pelo direito social, seja ele a educação, saúde, alimentação ou de participação igualitária nas decisões independente do gênero. O acesso à educação em diferentes níveis coloca-se, de forma contundente, na experiência da *EJA*, ao buscar superar o analfabetismo no campo; da *Ciranda Infantil Semente da Esperança* no exercício da Educação Infantil no campo; também nas ações das *Escolas Itinerantes* ao efetivarem o direito à educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio em alguns acampamentos; de igual forma na experiência do *Diálogo de Saberes*, ao contribuir com o acesso de jovens e adultos a cursos técnicos em agroecologia; e, ainda, na experiência da *Jornada Sem Terrinha*, que, dentre outras ações, no ano de 2012, constrói uma audiência com o poder público paranaense e reivindica suas pautas na questão educacional.

Essas experiências demarcam a luta pelo acesso à educação e apresentam potencialidades, conflitos e tensões em seu fazer cotidiano. Elas convergem por serem expressão da compreensão de Krupskaya (2017), ao defender que “a democratização da escola democratiza o conhecimento e o impede de se tornar posse exclusiva da classe dominante” (KRUPSKAYA, 2017, p. 78), estendendo o acesso aos direitos sociais aos camponeses e camponesas.

Mas esse acesso não se dá sem contradições, limites e desafios. Eles complexificam-se à medida que se institui, ou não, a relação com o Estado. A ausência ou a presença marcante do Estado, por meio de suas instituições, em cada uma das experiências faz com que se coloquem contradições, potencialidades e desafios diferentes.

Lenin (1919), ao sintetizar a concepção do Estado, compreende que o mesmo se materializa historicamente como uma máquina que mantém a dominação de uma classe sobre a outra, contribuindo, ao manter a exploração e submissão da classe trabalhadora, por meio da repressão, muito embora busque passar uma imagem de uma instituição que se pretende em favor do “bem comum”. Lenin (1919) adverte que isso não é possível dada a sua natureza de

classe. Dessa forma, o Estado burguês, na atualidade, também representa os interesses conservadores da classe dominante de manutenção das relações sociais capitalistas.

Ao referir-se à relação que a classe trabalhadora precisa construir com o Estado, Lenin (1919) afirma que é preciso tensionar para que ele seja usado a seu favor, conforme segue:

Utilizaremos essa máquina, o garrote, para liquidar toda exploração; e quando toda hipótese de exploração tiver desaparecido do mundo, quando já não houver proprietários de terras nem proprietários de fábricas, e quando não mais existir a situação em que uns estão saciados enquanto outros padecem de fome, só quando tiver desaparecido de vez tais hipóteses, relegaremos esta máquina para o lixo. (LENIN, 1919, p. 33).

Tendo essa concepção atrelada à compreensão do estágio atual em que o capitalismo se encontra, e de suas decorrências, no que tange aos mecanismos de sua reprodução na sociedade como um todo e em especial no campo brasileiro, corroboramos também com a compreensão de Netto (2003), ao entender que esse tensionamento da classe trabalhadora é a única alternativa para que se efetivem políticas sociais. O autor entende

As políticas sociais como respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizados pela “questão social”. [...] O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre, ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e de organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social. (NETTO, 2003, p. 15-16).

Dessa forma, a radicalização do público no contexto das práticas educativas do MST coloca-se na direção de conquista de políticas sociais, uma vez que os camponeses Sem Terra se constituem como expressão da “questão social” sob o capital, e vem buscando enfrentar essa condição de forma organizada e articulada.

De acordo com o documento *O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa*, quando relata a relação tensa entre o Estado e o movimento social na luta pelo direito a educação, o Movimento conclui que “Este vínculo entre escola e movimento social tensiona porque põe em contato lógicas contraditórias, demandas às vezes conflitantes, mas esta tensão enriquece o processo educativo porque não o aparta da lógica da vida real”. (MST, 2014a).

É evidente nas experiências analisadas a tensão entre o MST e o Estado e dessa tensão resultam possibilidades e limites. Percebemos que as experiências que possuem uma relação mais próxima às amarras do Estado, como é o caso das *Escolas Itinerantes* e do *Colégio Iraci Salete Strozak* possuem potencialidades que se delineiam a partir do reconhecimento por parte do Estado de escolas gestadas em meio a e vinculadas à luta do MST. Além de reconhecer como oficiais esses espaços, isso possibilita arcar com o financiamento das mesmas, o que nem sempre é suficiente, mas existe. Outra potencialidade é uma certa autonomia do MST na condução da proposta pedagógica. Mesmo as *Escolas Itinerantes* sendo reconhecidas pelo Estado como escolas da rede pública de ensino, essa potencialidade efetiva-se sempre a partir do tensionamento efetuado por parte do Movimento.

Como desafio expressa-se nessas duas experiências a própria manutenção e a almejada ampliação dessa autonomia por parte do MST em meio ao controle característico do Estado exercido nas escolas. Contraditoriamente, coloca-se a questão da importância do reconhecimento do Estado, tanto pela validade dos estudos como pelo financiamento, porém, esse reconhecimento abre um espaço de intervenção estatal que pode fragilizar os espaços de organização da juventude dentro da escola, a efetivação dos diferentes tempos educativos pelo engessamento do horário e, ainda, pode comprometer a autonomia na condução dos processos pedagógicos por parte do movimento social. Essa possibilidade de diminuir a autonomia política e pedagógica do Movimento, contraditoriamente faz com que o mesmo se coloque ainda mais presente na escola e tensionando as instâncias estatais dos governos e do Estado, por exemplo.

No âmbito da escola formal, a materialidade da burocracia do Estado coloca-se de forma estratégica na fragmentação dos horários, nos vários relatórios solicitados, no preenchimento de sistemas, no envio cotidiano de dados a Secretaria Estadual de Educação. Por outro lado, para avançar na efetividade da proposta escolar, os Coletivos de Educadores recorrem à ampliação do tempo escolar e ao desenvolvimento de atividades no contraturno, a partir do trabalho voluntário. Dessa forma, o Coletivo mencionado, ou mesmo pessoas da própria comunidade, passam a assumir o papel que seria do Estado. Mesmo com ocupações, reivindicações e negociações, algumas pautas não avançam pela própria característica de reprodução das relações sociais intrínseca ao Estado burguês. Nesse sentido, muitas vezes lograr de algumas alterações na orientação oficial tem se mostrado como mecanismo para avançar na proposta escolar. Em outros casos, colocar-se à margem do Estado em alguns

momentos, é a alternativa mais viável e que, por sua vez, estabelece a postura de maior enfrentamento ao sistema realizada pelo MST.

No caso das *Escolas Itinerantes* do Paraná, escolas de acampamento, o fato de serem financiadas com recurso público, porém, a partir de um convênio com a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), possibilita ampliar a autonomia do Movimento em relação ao Estado, mas, no caso de escolas de assentamento como o *Colégio Iraci Salete Strozak*, as dificuldades são maiores no tensionamento das exigências estatais, mas, mesmo assim, elas estão presentes. Pois, conforme salienta Netto (2003), as políticas sociais constituem-se como campo de tensões, em suas palavras ele afirma: “[...] elas constituem campo de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepção e objetivos distintos, seja na sua implementação. Não pensemos que a formulação de uma política social determinada esgote a sua tensionalidade” (NETTO, 2003, p. 16).

A presença do Estado significa controle, falta de autonomia do movimento social, porém, contraditoriamente, faz-se necessário lutar pela presença dele, por políticas públicas e acesso a direitos sociais que só são garantidas pela via estatal. Dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) (INEP, 2004) realizada pela parceria entre o Ministério da Educação e o INCRA, comprovam que, das escolas de assentamento existentes no Brasil em 2004 (nem todas vinculadas ao MST), apenas 60% contava com energia elétrica, somente 56% possuía biblioteca e um percentual de 10% possuía computadores (INEP, 2004).

Bahniuk (2015), ao analisar as experiências das escolas do MST, também identifica como marcantes a luta pelo acesso à educação formal e a busca por efetivar uma escola financiada pelo Estado, mas pensada pelos trabalhadores. A autora identifica, ainda, vários condicionantes impostos pelo Estado como a burocracia e lentidão em alguns trâmites, a incisiva presença do Estado em processos de fiscalização e a disputa em torno da formação continuada. Contraditoriamente, estão presentes também laços de solidariedade entre educadores e o próprio trabalho voluntário.

A partir dessa compreensão, reconhece-se “a institucionalização do Estado capitalista na escola” (BAHNIUK, 2015, p. 286) e suas decorrências. Da mesma forma, Leite (2017), em sua dissertação de Mestrado, reconhece que a luta pelo acesso à educação empreendida por meio das *Escolas Itinerantes* também se dá de forma aliada à luta contra a tutela e a ingerência pedagógica do Estado. Araujo (2007), conforme mencionado em capítulo anterior, também ressalta que a ampliação do acesso à educação implica na necessidade de lidar com a lógica do Estado, conservadora.

Muitas são as contradições que envolvem a radicalização do público em espaços onde o Estado tem presença fortemente marcada, pois elas possibilitam, mesmo com dificuldades, tensionar ao limite o Estado burguês, sobretudo, no caso das escolas, pelo seu caráter permanente e contínuo de existência.

Outras experiências paranaenses analisadas neste trabalho possuem vínculo com o Estado, mas não de forma tão direta. É o caso da *Jornada de Agroecologia*, da *Jornada Sem Terrinha*, do *Projeto Flora*, da *EJA*, do *Coletivo de Mulheres* e da experiência do *Diálogo de Saberes*. De acordo com as análises realizadas, essas práticas educativas, guardadas suas especificidades, são financiadas pelo Estado por meio de parcerias estabelecidas com entidades, instituições e programas. Uma característica comum entre tais práticas é de se constituírem como espaços educativos que não são permanentes, desenvolvendo-se por meio de eventos anuais (*Jornada de Agroecologia*) ou bianuais (*Jornada Sem Terrinha*), Projetos (*Flora*) e turmas especiais (*Coletivo de Mulheres* por meio da Escola de Mulheres, *EJA* e *Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas*).

O fato de se constituírem por formatos com menor regularidade, mais esporádicos, não quer dizer que sejam menos sistemáticos. Por não estarem diretamente ligados às amarras do Estado, essas práticas educativas possuem uma possibilidade muito maior de construir suas propostas pedagógicas e capacidade de condução dos processos formativos diretamente atrelados à proposta educativa do MST em direção à Reforma Agrária Popular.

Essa questão está diretamente ligada ao formato de cada uma e ao distanciamento maior em relação à institucionalização do Estado. Se comparadas às experiências destacadas anteriormente, também se constituem sob diferentes formas de financiamento. A experiência da *Jornada de Agroecologia*, organizada com financiamento do próprio Movimento e da Via Campesina reflete em todas as suas cartas, aprovadas em cada encontro, sobre o papel do Estado no que tange aos direitos sociais. Trazemos como exemplo a 16ª Carta do ano de 2017, na qual são denunciados “os desmontes do Estado brasileiro”. Na 9ª Carta, do ano de 2010, fica claro que “há uma poderosa aliança entre os grandes proprietários de terra, as empresas transnacionais e o Estado”. Na 18ª Carta, do ano de 2019, denuncia-se a “[...] implantação do Estado mínimo para o povo e máximo para o capital” (MST, 2019b, p 01). Ainda em 2018, na 17ª Carta denuncia-se a aliança construída “[...] para congelar o estado social por 20 anos, para avançar contra os direitos do povo, para asfixiar as políticas públicas construídas com ardor na última década” (MST, 2018, p. 02) e a 15ª Jornada de

Agroecologia, de 2016, reitera em sua carta “[...] a necessidade de construirmos nossos espaços de resistência e autonomia frente ao projeto do capital” (MST, 2016b, p 01).

Fica evidente, a partir do exposto, a clareza quanto ao caráter de classe do Estado, bem como a necessidade de tensioná-lo para garantir direitos sociais por meio das políticas sociais (NETTO, 2003), mas, sobretudo, a clareza de seu limite, a partir da sua natureza de classe, conforme evidencia Lenin (1919).

Essa questão também é indicada no texto síntese dos debates do Seminário do MST *Construção histórica da Pedagogia Socialista: legado da Revolução Russa de 1917 e desafios atuais*. Em tal síntese expõe-se a compreensão daquele momento sobre

O enfrentamento com a natureza do Estado. Como expressão das condições materiais do capitalismo, o Estado não pode simplesmente ser apropriado. Tem de ser destruído em sua natureza, em uma relação dialética entre conservação e destruição, no exercício do poder do Estado. (SANTOS; ESCOBAR, 2017, p. 309).

Esse excerto, como síntese das discussões de um importante evento que debateu a Pedagogia Socialista e os desafios de sua construção na atualidade do MST, como já registrado neste trabalho, indica ainda a necessidade da destruição da natureza do Estado em um momento futuro alinhado à destruição do capital. Cabe, neste momento, de pleno exercício do capitalismo, tensionar o Estado na garantia de direitos sociais aos trabalhadores e trabalhadoras. No que tange à radicalização do público, expressa-se com grande intensidade a luta por políticas sociais (Netto, 2003) que atendam às necessidades dos camponeses e camponesas, nas práticas educativas.

A prática educativa da *Educação de Jovens e Adultos*, que se efetiva via financiamento do PRONERA, é um exemplo bastante importante que compreende a escolarização como um direito social, mas busca extrapolar apenas o acesso à mesma. Como nas outras experiências apontadas, a radicalização do público é tensionada nessa experiência, tendo por referência a necessidade de que os próprios sujeitos do movimento social e do campo tenham condições de propor as formas pedagógicas que esse projeto pode assumir.

Devido ao vínculo com o PRONERA, enquanto política pública que acolheu algumas das demandas dos trabalhadores do campo, nessa experiência de *EJA* foi possível fundamentar todo o trabalho pedagógico na alternância de tempos educativos a partir do método “Sim, eu posso”. Essa autonomia é possível porque a experiência da *EJA* se consolida por meio de um Programa mais sensível às necessidades dos povos do campo, pois o

PRONERA foi conquistado e construído a partir de muita luta e articulação do próprio movimento social, conforme verificam Andrade e Di Pierro (2004).

No caso da experiência da *Jornada Sem Terrinha* a radicalização do público se expressa, por exemplo, por meio da ocupação pelas crianças Sem Terrinha, de vários dos Núcleos Regionais de Educação de forma articulada para tensionar a realização de uma audiência pública com o então Secretário de Educação na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR). As crianças Sem Terra compreendem que os espaços públicos pertencem também a elas, crianças camponesas, acampadas ou assentadas, e devem atender suas reivindicações. Dentre as demandas apresentadas pelas crianças na *Jornada dos Sem Terrinha*, realizada no Paraná em 2012, segundo Farias e Leite (2015) estão a denúncia contra o fechamento de escolas do campo, a reivindicação pela melhor estruturação das escolas do campo existentes, educação de jovens e adultos, alimentação escolar proveniente da agricultura familiar e demandas vinculadas aos educadores, como formação continuada. A dimensão do direito social perpassa toda a Jornada Sem Terrinha, inclusive com momentos de estudo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Também na experiência do *Coletivo de Mulheres* com a efetivação de turmas que compunham a Escola de Mulheres, por meio de um projeto em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), percebeu-se a autonomia do grupo nas definições sobre os conteúdos a serem estudados e a organização do tempo.

Quanto à experiência do *Diálogo de Saberes e Encontro de culturas*, trata-se de uma prática educativa que possui grande autonomia. Essa prática é desenvolvida desde o início “das primeiras escolas técnicas de agroecologia no Brasil” (TARDIN; GUHUR, 2015, p. 27), e incide diretamente na estruturação curricular desses cursos, construindo um currículo que visa a atender às demandas dos camponeses. Isso é possível não apenas pela autonomia que o PRONERA possibilita, conforme já exposto, mas também pela autonomia consolidada a partir do financiamento de parcerias internacionais, que apoiam a luta do MST.

Compreendemos que duas práticas educativas se colocam no terreno mais distante das amarras do Estado. São elas a experiência de *Saúde Popular* e a experiência da *Ciranda Infantil Sementes da Esperança*. Quanto à *Ciranda infantil*, evidencia-se grande autonomia do Movimento por meio da Frente de Educação Infantil do Setor de Educação do MST no que consiste em dar o direcionamento político e pedagógico aos trabalhos desenvolvidos que se relacionam à infância no MST. Gonçalves e Pêgo (2015), educadoras da *Ciranda Infantil Sementes da Esperança*, ao apresentarem essa prática educativa, assinalam que as atividades

primam pelo cuidar da criança articulado com a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil destacando que “[...] as atividades prioritárias que foram trabalhadas na Ciranda Infantil são a Identidade Sem Terra, Identidade Camponesa e a Organização das Crianças e principalmente a discussão acerca da Infância com os moradores da EMS [Escola Milton Santos]” (GONÇALVES, PÊGO, 2015).

Contraditoriamente, percebe-se que a Escola Milton Santos (EMS), onde a Ciranda fica localizada, bem como, os pais e o próprio Movimento acabam assumindo a função pública do Estado em garantir o direito à Educação Infantil, em arcar com os custos dessa formação também no espaço do campo. A pesquisa nacional pontuada anteriormente, PNERA (INEP, 2004) demonstra que, em relação às crianças de 0 a 3 anos em áreas de assentamento, do total de crianças existentes em 2004, apenas 3% eram atendidas pela Educação Infantil.

A contradição entre total autonomia política e pedagógica da *Ciranda Infantil* e o não empenho do Estado em desempenhar seu papel como executor de políticas públicas esbarra na ampla dificuldade, quanto se pensa a autonomia financeira desse espaço educativo. Um dos desafios apontados no Caderno que sistematiza a experiência da *Ciranda Infantil Sementes da Esperança* indica a dificuldade em relação à formação de educadores infantis, questão importante para qualificar as ações realizadas. Outro desafio que indicamos refere-se à manutenção da própria estrutura física, do material pedagógico, da alimentação das crianças, que precisa ser de alguma forma sanado sem a disposição financeira do Estado. O Caderno de Educação Infantil do MST compreende que

Buscar uma pedagogia para a educação infantil significa construir um projeto político pedagógico que valorize o caráter lúdico da aprendizagem e qualifique interações possíveis das crianças entre si, com os adultos e com o mundo. A capacidade da criança de perceber o mundo e agir sobre ele pode ser potencializada a partir do resgate da imaginação, do brincar, dos desafios cotidianos, das diferentes formas de expressão/linguagem, etc. (MST, 2004, p. 29).

Construir essa pedagogia demanda não apenas esforços pessoais e pedagógicos do Coletivo de Educadores, da colaboração das famílias, da comunidade e da escola, mas também demanda condições econômicas, recursos financeiros para qualificar o espaço, os materiais utilizados, a formação dos educadores, para subsidiar o planejamento das ações a serem desenvolvidas. Tendo essas questões presentes em outras Cirandas Permanentes, localizadas em vários Centros de Formação do Movimento, o MST, no II Seminário da Infância Sem Terra problematiza-se a necessidade de que haja um amplo processo reflexão

“[...] sobre a nossa relação com os municípios para a disputa por escolas de educação infantil coordenadas por nós, a partir de um projeto político pedagógico que responda as nossas necessidades” (MST, 2014b).

No caso da *Ciranda Infantil Sementes da Esperança*, a autonomia política e pedagógica é garantida, mas, contraditoriamente, a ausência do Estado também implica na falta de recursos, e isso atribui, para o Movimento, grande dificuldade para garantir a própria continuidade da existência do espaço, ou permite sua existência em condições mesmo que precarizadas. Nesse sentido, uma das saídas seria buscar financiamento junto ao Estado, contudo enfrentando a contradição de ficar refém da possível ingerência e tutela pedagógica exercida pelo Estado.

Outra experiência que permite visualizarmos desafios, possibilidades e contradições em relação à radicalização do público é a experiência da *Saúde Popular no Assentamento Contestado*, a partir do Método Bioenergético de Tratamento Natural (Bio Saúde). Silva (2018a), ao estudar a referida experiência em sua monografia de especialização, indica que

[...] a prática do método da Bio Saúde promove e estimula o consumo de chás para os tratamentos, mas conta com o princípio popular de divulgação do mesmo, ou seja, a proposta é disseminar cada vez mais a cura e promover a saúde independente de recursos financeiros. Por isso, a Bio Saúde se enquadra muito bem com a realidade dos sem terra, porque está na contra mão do comércio da saúde. (SILVA, 2018a, p. 79).

As atividades da Bio Saúde são desenvolvidas há mais de uma década no Brasil e concebem o ser humano em sua integralidade. Ela se efetiva em território brasileiro a partir da parceria estabelecida com a Associação Brasileira de Saúde Popular (Abrasp), por meio da articulação com o padre jesuíta Renato Roque Barth, que trouxe o método para o Brasil em 1993.

Vale ressaltar que o fato dessa experiência colocar-se de forma mais distante das amarras do Estado possibilita a autonomia no desenvolvimento das atividades, mas acaba esbarrando, algumas vezes, em questionamentos sobre o próprio reconhecimento da legalidade do mesmo. Exemplo disso é um processo judicial que a Abrasp sofreu há alguns anos, alegando exercício ilegal da medicina, onde o Programa *Fantástico*, da Rede Globo de televisão, contribuiu de forma a disseminar questionamentos sobre a validade do método. No documentário *Saúde Popular no Assentamento Contestado: produção audiovisual sobre a cura por meio da natureza*, desenvolvido por Silva (2018b) o padre Renato comenta que o processo foi arquivado por falta de provas.

Localizamos uma notícia na página eletrônica G1, datada de 2011, a qual informa que “A delegada Maria Antônia Soares, responsável pelas investigações, informou, por meio da assessoria de imprensa da Polícia Civil, que está enfrentando dificuldades para localizar as vítimas do método e suas respectivas famílias” (ARAUJO, 2011, p. 01). Essa ação judicial respalda-se, em nosso entendimento, em uma compreensão da medicina a partir da lógica de mercado, em que a cura para as doenças é vendida e a existência de uma alternativa que não parta desse princípio passa a ser interrogada, porque pode implicar em questionamentos da própria concepção mercadológica da saúde fundada na lógica do capital.

Essa breve apresentação da experiência também contribui para indicarmos que as ações do Setor de Saúde no Assentamento Contestado também se colocam no sentido de exigir do Estado a institucionalização do acesso a terapias alternativas pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Porém, como esse reconhecimento perpassa a lógica da saúde como mercadoria, as questões que esbarram nas dificuldades legais de institucionalização, o próprio Movimento desenvolve ações. Além dos atendimentos efetuarem-se sem a cobrança financeira, o Setor de Saúde do MST também desenvolve ações no Posto de Saúde do Assentamento para promoção da saúde, onde são destaque as orientações sobre a alimentação saudável e realização de atendimentos pelo método da Bio Saúde. É citada, também, a realização de benzimentos para as pessoas que solicitam.

Cabe o destaque, aqui, para uma diferenciação que se apresenta quanto aos objetivos das dimensões centrais da Pedagogia Socialista discutidos por Bahniuk, pois, como mencionamos, um dos objetivos identificados pela autora referiam-se à diminuição da influência da igreja nos espaços públicos e, sobretudo, nas escolas. Indo na direção contrária, em alguns momentos, a relação do movimento social com a igreja evidencia-se nas práticas educativas, de maneira geral, como algo positivo, e sustentador das próprias práticas.

Conforme abordamos anteriormente neste trabalho, a própria gênese do MST constitui-se a partir de uma relação próxima com as igrejas católica e luterana e, de modo especial, com a CPT. Cabe salientar que a construção dessa proximidade também é feita por meio do viés eclesial e político da Teologia da Libertação. Ao colocar como centrais os pobres e oprimidos, a Teologia da Libertação propaga, já em meados da década de 1960, que “toda opressão chama por libertação” (BOFF, 2011, p. 01), e, ao se aproximar de estudos sobre a economia política capitalista, autores da primeira geração da Teologia da Libertação compreenderam a raiz das diferentes opressões. Boff afirma que desde aquele momento

“Desmascarou-se o sistema que subjaz a todas estas opressões, construído sobre o submetimento dos outros e da depredação da natureza” (BOFF, 2011, p. 03).

Por isso, compreendemos que a Teologia da Libertação se consolida por meio da resistência e correlação de forças instituída também na igreja, por meio de núcleos progressistas em seu interior, no quais destaca-se a ação, às vezes individual, de agentes religiosos em prol da defesa das classes populares. É perceptível que alguns indivíduos ou grupos, contraditoriamente, por meio da fé, aproximam-se da luta pela transformação social e pela melhoria das condições de vida dos pobres e oprimidos, e, por essa razão, colocam-se como parceiras do MST³⁷, como se identifica na experiência de Saúde Popular do Assentamento Contestado.

A partir do que pontuamos até aqui, percebe-se, na análise das diversas práticas educativas socializadas pelo MST-PR no II ENERA, a concretização da dimensão da radicalização do público. Além das questões que se relacionam ao acesso aos direitos sociais, as contradições, desafios e potencialidades presentes, ainda na relação com a igreja também se revelam e ainda é bastante marcante a luta pela gratuidade dos serviços públicos. Nesse quadro, percebe-se uma proximidade com o que Krupskaya pontua sobre os desafios a partir da Revolução Russa, contexto no qual a autora verificou que, no processo pós revolucionário, fazia-se “[...] todo o possível para transformar esta igualdade jurídica (igualdade perante a lei) em uma igualdade de fato (igualdade na vida)” (KRUPSKAYA, 2017, p. 83). Como em nosso período histórico não há essa “disposição” do poder público, o tensionamento é a única possibilidade para se colocar nessa direção de igualdade na vida.

Uma síntese possível das questões que perpassam a radicalização do público nas práticas educativas socializadas pelo MST-PR no II ENERA também precisa considerar a luta contra qualquer tipo de mercantilização das necessidades humanas de qualquer ordem. Nesse aspecto, registra-se que o *VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná* denunciou a mercantilização da educação, sob o grito de ordem: “A nossa luta é todo dia: educação não é mercadoria!”, denunciando a perspectiva mercantil dos empresários da educação. Nas experiências estudadas, coloca-se, ainda, o questionamento a essa lógica mercantil também na saúde e na alimentação.

A luta pelo acesso aos direitos sociais como a alimentação saudável também se faz presente no que diz respeito à saúde e à educação. Mas, ao mesmo tempo em que os

³⁷ Sublinhamos, ainda, que, durante o II ENERA, algumas práticas educativas de outros estados também socializaram a existência de parcerias fundamentais com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), quando visualizamos posicionamentos bastante próximos da abordagem da Teologia da Libertação.

trabalhadores e trabalhadoras acessam esses direitos, presencia-se um questionamento pelo conjunto do MST sobre como se dá esse acesso sob o capitalismo. Compreendemos que esse questionamento se materializa, muitas vezes, por meio do enfrentamento, da disputa, tendo em vista a tensionalidade que permeia as políticas sociais (NETTO, 2003) sob o capitalismo, dada a explícita diferença entre os objetivos sociais do Movimento e do Estado burguês.

Nesse contexto, o Movimento passa a exigir autonomia para estar na proposição e condução dos processos, questionando os objetivos e fins a que a escola se destina, a compreensão de saúde que orienta as ações do SUS e a concepção errônea da simples produção sem veneno inserida na lógica capitalista. Para tanto, a gratuidade dos serviços públicos segue sendo uma luta permanente.

Observam-se, nas experiências analisadas, avanços mais profícuos nas práticas em que o MST consegue ter maior autonomia na proposição e condução dos processos e que contam com o financiamento por parte do Estado, que possibilita melhores condições econômicas, mas sem o controle tão explícito exercido pelo mesmo. Evidencia-se que, por vezes, a presença mais forte de um desses polos: financiamento estatal e presença do Estado *versus* autonomia, fragiliza a existência do outro. Quanto maior a presença do Estado, seja pelo financiamento ou pela relação com os agentes dessa instituição, maiores são os desafios e as contradições a serem exploradas. Essa constatação relaciona-se com o que indica Marx em *Crítica ao Programa de Gotha*, ao afirmar como

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc., [...], outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! (MARX, 2012, p. 38).

A atualidade dessa constatação é bastante determinante nas práticas educativas do MST, de modo geral, e especificamente nas experiências analisadas. Cabe ao Estado ser tensionado de maneira contundente no sentido de estar a serviço da classe trabalhadora, disponibilizar recursos para políticas públicas, mas o projeto que orientará essas políticas não pode ser o do Estado, de manutenção das relações sociais. Há que se lutar pela autonomia a partir do projeto do Movimento, de transformação social, com a clareza da natureza do Estado e da necessidade de sua destruição a longo prazo.

No Programa Agrário do MST, que orienta as práticas educativas analisadas, compreende-se que

A realização do programa de Reforma Agrária Popular exige mudanças democráticas na forma de organização e funcionamento atual do Estado burguês. Levando em consideração a natureza antidemocrática do Estado burguês e sua burocracia que impedem políticas públicas favoráveis à classe trabalhadora em geral, o avanço das nossas conquistas para beneficiar os camponeses/as e a imensa maioria da população do campo, somente se dará se enfrentarmos a natureza do Estado burguês. E, ao mesmo tempo, realizarmos lutas e pressões sociais pela democratização dos serviços, órgãos de fiscalização e do funcionamento de todas as esferas dos governos federal, estadual e municipal. Assim como as esferas dos poderes judiciário, legislativo e executivo. A realização deste programa de transição de modelo na organização dos bens da natureza e da agricultura brasileira, somente será possível num contexto histórico de existência e de aliança entre um governo realmente popular, que controle o Estado a serviço das maiorias, com um vigoroso movimento de massas, que coloque os trabalhadores como sujeitos políticos permanentes dessas mudanças. (MST, 2014b, p. 48).

Fica clara a necessidade de inverter a natureza própria do Estado, o que, a longo prazo, aponta para sua dissolução. Essa inversão implica em romper com a lógica neoliberal de Estado mínimo, promovendo o fortalecimento do Estado máximo para os trabalhadores, para o povo e o Estado mínimo para as empresas capitalistas, para o capital, visto que as políticas neoliberais dos últimos anos restringiram de forma intensa o papel do Estado na realização de ações de interesse da classe trabalhadora. O tensionamento ao Estado burguês por meio das esferas federais, estaduais e municipais, bem como nos diferentes poderes, superando a burocracia e estando a serviço da maioria da população, da classe trabalhadora, coloca-se como algo necessário, assim como a disputa na formulação e implementação das políticas sociais compreendidas como campos de tensões (NETTO, 2003).

De acordo com o MST (2014b), a implementação da Reforma Agrária Popular depende, como colocado antes, não somente da aliança de um governo hegemonicamente popular, mas também da correlação de forças entre as classes por meio de seus espaços organizativos. Depende, ainda, do acúmulo de forças construído e da capacidade de diálogo com os diferentes setores da sociedade, buscando demonstrar a viabilidade da Reforma Agrária Popular e seus benefícios para a população do campo e da cidade, dentre os quais a radicalização dos espaços públicos e a luta pelos direitos sociais são objetivos fundantes (MST, 2014b).

Dessa maneira, indicamos, que no que tange à radicalização do público, as experiências convergem em possibilitar o acesso a direitos sociais historicamente negligenciados aos camponeses e camponesas. Quanto aos avanços, evidenciam-se a conquista de políticas sociais, por meio do tensionamento coletivo e organizado e o avanço

em relação a certa autonomia do movimento social quanto à construção das propostas educativas que contam com algum tipo de financiamento público. Quanto às contradições presentes, identificamos que o acesso aos direitos sociais acaba, muitas vezes, reforçando a manutenção das relações postas, o que faz com que as experiências tensionem a própria forma pela qual o direito se efetiva. Quanto aos desafios, segue a necessidade do tensionamento frente ao Estado na correlação de forças da luta de classes, na luta por políticas públicas que atendam às necessidades educativas do Movimento ou que possibilitem a autonomia necessária na condução dos processos. Como perspectiva, coloca-se a relação de proximidade maior com os trabalhadores urbanos e as demais lutas da classe trabalhadora.

4.3 INTENCIONALIDADES NA FORMAÇÃO OMNILATERAL

A omnilateralidade como dimensão central da Pedagogia Socialista, conforme apresentado anteriormente, remete à formação humana integral, em suas diferentes possibilidades, estética, artística, política, moral, emocional, cognitiva, técnica, profissional, física, corporal, tecnológica, dentre outras, concebendo a integralidade humana como direção a ser contemplada e negando a unilateralidade que se constitui no capitalismo a partir da formação restrita, unilateral, que geralmente se limita à formação cognitiva e profissional, desconsiderando a intencionalidade e possibilidades voltadas à formação das demais esferas que fomentam o desenvolvimento dos sentidos humanos.

Está claro o quão distante estamos dessa formação pretendida, apenas possível com amplos processos de transformação social, pois ela não consegue se efetivar em sua totalidade em meio a relações capitalistas. Porém, esforços são construídos nessa direção, mesmo com as dificuldades que cerceiam a formação aos trabalhadores e trabalhadoras sob o capital. Esses elementos são considerados por Bahniuk (2015), ao demonstrar a dimensão da omnilateralidade como central na Pedagogia Socialista.

Nas experiências analisadas, relacionadas às práticas educativas do MST no Paraná, é notável essa preocupação nos espaços voltados à Educação Infantil, como na *Jornada Sem Terrinha* e na *Ciranda Infantil Semente da Esperança*. Ambas as práticas educativas relatam o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais que envolvem diferentes linguagens relacionadas à esfera artística. Na programação da *Jornada Sem Terrinha* do Paraná de 2019 (MST, 2019c), foi realizada a realização de atividades, envolvendo atrações com palhaços,

espetáculos, cinema, contação de histórias, apresentações artísticas, jogos, brincadeiras e diferentes oficinas, como de artes cênicas (teatro), artes plásticas, leitura, dança, música, artes, confecção de brinquedos com materiais alternativos e passeio no zoológico de Curitiba.

No relato da prática educativa da *Ciranda Infantil Semente da Esperança*, em vários momentos, está presente a preocupação com o desenvolvimento da criança que compreende a formação dos Sem Terrinha como “[...] um processo de formação humana e que, portanto, é produzida pelas experiências humanas vividas” (GONÇALVES, PÊGO, 2015, p. 07), o que demanda a criação de um ambiente educativo favorável. As atividades desenvolvidas na experiência analisada são: “[...] trabalhos na horta, pintura, colagem, brincadeiras, cantigas, dinâmicas, música, dança, passeios, filmes, contação de histórias, ilustração de desenhos” (GONÇALVES, PÊGO, 2015, p. 09).

Identificamos que, mesmo apresentando certa proximidade nas atividades desenvolvidas em ambos os espaços, *Jornada Sem Terrinha* e *Ciranda Infantil*, as ações da *Jornada* acabam sendo mais ricas do ponto de vista das possibilidades que proporcionam e das proporções que assumem. Como se trata de um evento com periodicidade bianual, que, muitas vezes, se realiza em algum espaço da capital do Paraná, contando com a participação de um número superior a quinhentas crianças, a programação acaba incluindo o que há de mais elaborado para as crianças terem acesso. Isso é possível por meio de articulações existentes e trata-se de um evento que se constitui com uma periodicidade longínqua, não cotidiana. Esses elementos são importantes para contextualizar a *Jornada Sem Terrinha*, mas, nem por isso, é desmerecido seu potencial formativo. Muitas crianças passam anos na escola e não puderam participar de uma oficina de teatro ou de música por meio desse espaço educativo mais restrito.

As ações destacadas estão alinhadas com a formação omnilateral pretendida pelo MST, que vem demonstrando grande preocupação com a vivência da infância no seu interior, como se observa na síntese das discussões na Coordenação Nacional do MST publicada como *A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los*, que indica uma das diretrizes e linhas políticas para reflexão e debate, o cuidado com a infância,

A infância Sem Terra recebeu atenção especial nas discussões deste encontro. Destacou-se que a fase de 0 a 6 anos de idade é determinante na formação da personalidade. Há um sentimento de que precisamos ter um novo olhar para a infância e construir esse imaginário sobre a infância no conjunto da família Sem Terra. O que implica dizer que é urgente o MST compreender a infância e passar a trabalhar com ela num novo patamar de respeito e atenção. (MST, 2014a, p. 137).

Desse modo, expressa-se a preocupação com relação à atenção, ao cuidado e à compreensão desse momento da vida, justamente pela importância que ele tem na formação humana. Assim, as ações que vêm sendo desenvolvidas pelo Movimento, e as aqui analisadas, colocam-se na direção da formação omnilateral, a partir de atividades artísticas e culturais, mas não poderiam contemplar sua totalidade, considerando os limites impostos pela sociedade capitalista.

A dimensão da omnilateralidade enquanto dimensão central da Pedagogia Socialista, além de representar o acesso às riquezas humanas a partir de cada indivíduo, que possibilita a ampliação da formação estética e artística de cada ser, também se expressa por meio da formação política. A formação política no MST refere-se ao seu caráter de classe, então, espaços educativos que intencionalizem a formação da consciência de classe, também constituem traços da formação omnilateral no Movimento. Do mesmo modo, compreendemos que não sendo restrita a formação dos indivíduos somente, a formação omnilateral diz respeito às relações humanas constituídas historicamente. Por isso, uma proposta educativa que se coloque rumo à educação omnilateral precisa considerar não apenas a formação dos indivíduos, mas as relações estabelecidas entre eles.

No documento *A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los*, expressa-se a compreensão do Movimento de que:

O verdadeiro objetivo da educação é elevar o nível de consciência social, de conhecimentos e de cultura que liberte verdadeiramente as pessoas. Liberte-as de sua ignorância, da opressão, da exploração do capital, do mercado; liberte-as de seus preconceitos e de relações pessoais atrasadas e opressoras. (MST, 2005, p. 134-135).

Nesse sentido, ao ampliar as finalidades da educação, afirmamos que a formação omnilateral no MST, voltada dentre outras, para a dimensão política, contempla ações intencionais que possibilitam que as pessoas se compreendam como classe explorada, como ser humano oprimido e/ou opressor. Possibilita também que, coletivamente, os sujeitos Sem Terra compreendam formas de superar as relações opressoras que vivenciam e busquem se libertar das relações pessoais que reforçam a lógica capitalista nas relações humanas.

Estamos referindo-nos ao esforço que o Movimento tem empreendido de compreensão e posicionamento político frente às relações de opressão de gênero, raça, etnia e orientação sexual. A formação omnilateral pretendida demanda atenção para como estão se formando os

Sem Terra, e de como se formam as novas gerações de Sem Terrinha, no que diz respeito a todas essas opressões humanas que se constituem a partir da formação de cada indivíduo e reproduzem-se nas relações sociais capitalistas.

Dentre essas opressões, percebemos que a opressão de gênero coloca-se como questão importante que demanda ações e reflexões desde a constituição do Movimento, como abordamos no segundo capítulo. Nesse sentido, também uma das práticas educativas socializadas no II ENERA pelo MST-PR chama a atenção para essa questão. A prática educativa do *Coletivo de Mulheres*, por meio da Escola de Mulheres, tem sido um espaço que possibilita formação política a partir de diversos temas, mas, com atenção especial para a compreensão das relações de gênero entre sujeitos sociais e a luta pela igualdade de gênero nessa sociedade. Nesse sentido, as problematizações trazidas por Mafort (2017) no livro que sistematizou o estudo e debate do legado da Revolução Russa, tendo em vista a construção atual da Pedagogia Socialista no MST contribuem ao sinalizar que:

A barbarização das relações sociais de gênero e a naturalização da violência precisam ser compreendidas a partir da análise da crise estrutural do capital, identificando sua base fundamental e formas de combatê-la efetivamente. O sistema sociometabólico do capital, na impossibilidade de desenvolver qualquer processo que contenha algum resquício civilizatório, atua como entrave para ampliação das capacidades humanas e opera como uma máquina da destruição que gera necessariamente conflitos e amplia os níveis de violência. Esses conflitos, por meio de mecanismos ideológicos, são naturalizados pela sociedade que tende a agir de forma reativa, através da busca desenfreada pelo suposto aumento da segurança privada e pela pressão de maior controle social por parte do Estado.

Essas questões impactam diretamente na construção de relações de gênero, que historicamente estiveram sob influência do patriarcado, como um sistema fundamental de dominação, estruturante das sociedades de classes, que tem na família um dos seus núcleos privilegiados para operar culturalmente as formas de domesticação. (MAFORT, 2017, p. 196).

Nessa perspectiva, os esforços em direção a uma formação omnilateral estão diretamente atrelados às ações da Escola de Mulheres, prezando pela participação e organização das mesmas, compreendendo esse espaço coletivo em sua potencialidade de compressão das relações capitalistas e das relações de gênero como expressão daquelas. Em dezembro de 2014, ao finalizar a 3ª Turma da Escola de Mulheres conclui-se que “[...] sua trajetória foi marcada por reflexões muito significativas quanto as formas de violências contra as mulheres, desde a luta de classes, o modo de produção capitalista e a exploração das mulheres”. (PAIXÃO, KUNRATH, 2015, p. 05).

Uma das palavras de ordem do MST que perpassam a formação da Escola de Mulheres é “Sem feminismo, não há socialismo”, apontando para a necessidade de superação daquelas relações pautadas no machismo e no patriarcado, como condição para efetivação de uma sociedade voltada ao social. A síntese da experiência da Escola de Mulheres é concluída com a reflexão “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”, de Rubem Alves, e nos faz refletir sobre como essa Escola é compreendida pelo grupo de mulheres, permitindo a análise do real e um posicionamento diante dele, com vistas a desconstruir relações opressoras, pela igualdade de gênero rumo à superação das relações de exploração capitalistas, não sendo uma escola que oprime, mas que liberta (contribui com a libertação).

O Programa Agrário do MST também tece considerações que se relacionam ao combate das discriminações e opressões. Ao tratar dos objetivos vinculados à educação e à cultura, o documento em questão cita: “[...] combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, etc.”. (MST, 2014b, p. 37). E, ainda, ao tratar dos direitos sociais indica “[...] combater todas as formas de violência contra as mulheres e crianças”. (MST, 2014b, p. 37). Essas afirmações fazem-nos inferir que a luta contra as opressões e suas violências também se constituem como resquícios da formação omnilateral.

Da mesma forma, na obra *Construção da Pedagogia Socialista*, um dos textos de Krupskaya (2017) traz reflexões sobre a mulher e a educação das crianças no período pós-revolucionário na URSS. A autora constata que “a vida da mulher operária está atada ao incansável cuidado dos filhos” (KRUPSKAYA, 2017, p. 21). E traz reflexões sobre a educação nos jardins de infância apontando que

Os estudantes da escola do futuro irão adquirir muito mais conhecimento, ao mesmo tempo eles acostumar-se-ão à escola e ao trabalho produtivo e, mais importante, a escola não irá apenas ensinar, mas também desenvolver todas as suas forças físicas e espirituais, a escola formará cidadãos úteis e com energia. (KRUPSKAYA, 2017, p. 30).

Tendo essa proposição de escola como referência, Krupskaya pondera as dificuldades do período pós Revolução Russa – a fome; a péssima infraestrutura das casas; a inexistência de condições sanitárias; o altíssimo índice de mortalidade infantil (até os 5 anos de 50% das crianças morriam nas aldeias); a existência de uma educação orientada por costumes e preconceitos e a falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, Krupskaya conclui suas reflexões referindo-se à mulher que possuía filhos naquele período de

construção socialista advertindo que “Os seus sentimentos maternos a fazem desejar a educação pública, o regime socialista e a vitória da causa operária” (KRUPSKAYA, 2017, p. 30).

Ademais das questões que perpassam as mulheres e as crianças, em relação à omnilateralidade, a experiência paranaense vinculada a *Saúde Popular* traz-nos importantes reflexões. Quanto à prática educativa da *Saúde Popular do Assentamento Contestado*, é perceptível grande intencionalidade voltada à formação omnilateral. A concepção de saúde integral tem como pressuposto a compreensão do ser humano em sua totalidade. De acordo com o *Caderno de Formação em Saúde*, produzido pelo Coletivo Estadual de Saúde e Gênero do Paraná: “[...] a lógica do sistema de saúde hoje, baseado no complexo médico industrial, compreende o ser humano de forma fragmentada e individual busca apenas amenizar a dor e o sofrimento através de medicamentos, não busca a causa” (MST, 2009, p. 09).

Então, ao contrapor-se a essa lógica capitalista em saúde, a experiência analisada busca construir a promoção da saúde integral, compreendendo a estreita relação entre a saúde e as condições econômicas e sociais de vida, denunciando como o capital se relaciona com os bens naturais, afirmando a importância de colocar a vida em primeiro lugar. Ao relatar a experiência de *Saúde Popular*, Andrade e Oliveira (2015), militantes do Setor de Saúde e da Escola Latina Americana de Agroecologia (ELLA), localizado no Assentamento Contestado, afirmam que

O MST compreende que a saúde vai além da ausência de doença, está interligada com a qualidade de vida das pessoas e da sociedade. É por este motivo que se entende que o conceito de saúde é mais amplo, nele está inserido o debate da agroecologia e produção de alimentos saudáveis, o debate sobre o cuidado com as plantas medicinais, o cuidado com a vida e a natureza, é a capacidade de lutar contra tudo que nos oprime, seja esta opressão no corpo, nos sentimentos, na sexualidade ou nas relações. (ANDRADE, OLIVEIRA, 2015, p. 03).

Indo nessa mesma direção, ao estudar a experiência de *Saúde Popular no Assentamento Contestado*, Silva (2018a) afirma que ao desenvolverem o método da Bio Saúde:

O trabalho consiste na busca de compreender a totalidade do ser, ou seja, o terapeuta que atua com a Bio Saúde não trabalha com partes fragmentadas do corpo humano. Na opinião dos adeptos da Bio Saúde, os problemas de saúde se agravam porque o sistema tradicional de saúde apresentado atualmente à sociedade como um todo é falho, pois não considera o todo do ser humano. (SILVA, 2018a, p. 27).

São expostos, no excerto ora destacado, elementos que vinculam a saúde integral com a formação da omnilateralidade humana, com destaque para a compreensão da luta pela construção de um modo de vida social, econômico e cultural antagônico ao capital, que conceba a formação humana em sua plenitude, incluindo a saúde integral, a partir de uma visão do ser humano em sua totalidade.

Quanto à experiência da *EJA*, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico, salta-nos aos olhos o fato de que um dos resultados esperados seja “O aprendizado da leitura e da escrita com vistas ao acesso a bens culturais disponíveis nessa forma de registro” (UNIOESTE, 2012, p. 80). Os dados levantados da formatura da EJA Fase I, (UNIOESTE, 2016) apontam o quantitativo de formandos a partir de trinta e três turmas consolidadas, em vinte municípios paranaenses, que totalizaram mais de duzentas pessoas. A superação do analfabetismo relaciona-se diretamente à luta por uma formação omnilateral, pois é somente a partir do domínio dos códigos de linguagem que passa a existir uma primeira possibilidade de acessar as riquezas humanas produzidas. Se o acesso já é bastante restrito às pessoas que dominam a leitura e a escrita, dada a formação unilateral e desigualdade social preponderante nessa sociedade, os que não tiveram acesso a essa ferramenta acabam tendo uma limitação muito maior.

As *Escolas Itinerantes*, por serem vinculadas ao MST, são concebidas a partir dos princípios do Movimento onde se inclui a formação omnilateral. Atualmente, onze escolas, como mencionado, são construídas em sua maior parte de material precário, por estarem em espaços de acampamento provisórios, contando, portanto, com instalações provisórias (já há alguns anos). O desenvolvimento de atividades que se relacionem com a formação omnilateral fica um pouco restrita no que compreende a abrangência de diferentes dimensões, mas, mesmo com condições um tanto difíceis, dimensões importantes são trabalhadas. O relato dessa prática educativa no contexto do II ENERA indica o objetivo de formar seres humanos mais plenos, sendo que a *Escola Itinerante* “busca a formação omnilateral do ser humano” (BAIM, LIMA, 2015, p. 64). Para tanto, intencionaliza-se a formação omnilateral por meio da organização da escola em tempos educativos. O Plano de Estudos, como documento que orienta a construção curricular das *Escolas Itinerantes*, compreende que:

O dia escolar é organizado em tempos educativos. Assume-se, aqui, a possibilidade de educação em tempo integral. A possibilidade de permanência do estudante por um tempo maior na escola, para além do tempo dedicado as aulas das disciplinas, se justifica desde o indicativo da

educação integral, algo que pressupõe a formação omnilateral dos estudantes. E de fato, a execução do conjunto dos tempos educativos conforme está sendo proposto, apenas se viabilizará mediante a garantia de um tempo mais alongado na escola. (MST, 2013, p. 23).

Cabe destacar que a periodicidade dos tempos educativos na *Escola Itinerante* não é diária e não podemos afirmar que todos estejam presentes na totalidade das escolas, mas eles representam um avanço bastante considerável ao organizar a escola tendo outros tempos e relações, para além dos instituídos dentro da sala de aula, também como essenciais. Fazem parte da proposta educacional das *Escolas Itinerantes* e do *Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak* os seguintes tempos educativos: Tempo Abertura, Tempo Trabalho, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Cultura, Tempo Aula, Tempo de Estudo, Tempo Oficina, Tempo Notícia, Tempo de Estudo Independente Orientado³⁸, Tempo dos Núcleos Setoriais e Tempo dos Educadores. (MST, 2013, p. 24-26). Mesmo que os tempos educativos, pela forma como os apresentamos aqui, talvez transpareçam como um formato fragmentado do tempo, salientamos que representam avanços e possibilidades que podem ser, inclusive, pensadas em outros espaços, significando um salto qualitativo ao concebermos o tempo na escola em sua relação com a formação humana.

Ao relatarem a prática educativa das *Escolas Itinerantes*, Baim e Lima (2015) afirmam que “[...] é sabido que a realidade de cada escola é diferente, e mesmo com sua precariedade de infraestrutura consegue promover a formação para além somente do aspecto cognitivo” (BAIM, LIMA, 2015, p. 70). Porém, a questão do tempo que os educandos e educadores possuem na escola para vivenciar esses diferentes espaços coloca-se como determinante. Assim, a ampliação do tempo escolar, colada ao aprofundamento da proposta educativa do MST, colocam-se como fundamentais.

Consideramos como um salto qualitativo bastante importante, a partir da proposta dos Complexos de Estudos, a forma como as escolas (*Itinerantes e Iraci*) passaram a materializar os objetivos aos quais se destina seus processos educativos. Questionando a suposta neutralidade dos processos educativos, as intencionalidades são sintetizadas por meio de objetivos de ensino e objetivos formativos. No que compreende à formação omnilateral, salientamos a compreensão acerca dos objetivos formativos como sendo os mais:

[...] amplos e dizem respeito ao espectro da nossa matriz formativa que está além da questão instrucional ou do conhecimento: a formação do ser

³⁸ Conforme apresentamos anteriormente neste trabalho, Krupskaya (2017) aponta a importância destes momentos de estudos independentes ao mencionar a experiência da URSS.

humano, sua visão de mundo, seus compromissos éticos, políticos, históricos e culturais. Os objetivos formativos, [...] referem-se ao perfil ou traços, ou ainda o projeto de ser humano pelo qual pretendemos trabalhar. (ONÇAY, DALMAGRO, 2015, p. 120).

Mesmo em meio às contradições que impossibilitam ou dificultam a efetivação de alguns objetivos formativos na *Escola Itinerante*. Eles representam um exercício relevante ao sistematizar qual a concepção de mundo se tem em vista ao formar estudantes, quais posicionamentos políticos são esperados nessa formação, qual ser humano essas escolas buscam formar e, além disso, planejam os objetivos da educação recuperando-os para as finalidades da classe trabalhadora, denunciando a suposta neutralidade dos processos educativos escolares hegemônicos, nos quais a aparência não revela a essência no que tange às intencionalidades e formatos escolares constituídos.

No caso do *Colégio Iraci Salete*, compreendemos que essa escola se destaca qualitativamente em relação aos demais Colégios de assentamento do Paraná, por ser a Escola-Base das Escolas Itinerantes, que responde pela vida legal das mesmas. Nesse contexto, o *Colégio Iraci* conseguiu construir um PPP muito mais alinhado com a proposta educativa do MST. No relato vinculado a essa prática educativa, destaca-se que parte da juventude que estuda na escola demonstra um processo de tomada de consciência sobre as questões sociais a partir do vínculo da escola com as lutas do MST. Essa afirmação diz respeito à experiência da auto-organização dos estudantes, na qual estudantes egressas e, atualmente também militantes, do MST, avaliam que:

O Colégio Iraci Salete, apesar de estar contido dentro de condições objetivas da lógica capitalista, é reconhecido como sinônimo de resistência, pois, desde seu início é possível notar um esforço em concretizar o princípio de que a formação humana não deve ser apenas cognitiva, mas também humana, mirando seu trabalho para a formação de lutadores e construtores da luta da classe trabalhadora (D'ÁVILA, MELLO, 2015, p. 71).

A dimensão da omnilateralidade no *Colégio Iraci Salete* vincula-se, algumas vezes, com a presença da luta social na escola. Esse elemento também é identificado por Bahniuk (2015) ao se referir às *Escolas Itinerantes*. Concordamos com a autora ao ponderar que:

A educação no MST tem como um de seus princípios a formação omnilateral, portanto a dimensão cognitiva e centrada na apreensão de conhecimentos sem vínculo com a realidade é vista como limitada frente aos objetivos da educação pretendida, requerendo o exercício de outras

dimensões humanas, potencializadas pelo contato da escola com o trabalho e com a luta (BAHNIUK, 2015, p. 294).

Os vínculos da escola com a luta e com o trabalho dão-se por meio de articulações no dia a dia da escola, mas, elas serão abordadas de forma mais aprofundada nas próximas dimensões da Pedagogia Socialista, que discutiremos a seguir.

De modo geral, no que diz respeito à omnilateralidade, fica evidente que as experiências convergem quanto à construção de processos voltados ao desenvolvimento de capacidades humanas, mesmo com diversas dificuldades. Contraditoriamente, percebemos que as experiências que possibilitam a vivência de experiências mais diversas em relação à formação humana, são as que acontecem de forma mais esporádica. São mais latentes os avanços no que diz respeito à dimensão da formação política dos sujeitos. Enquanto desafio, identificamos a construção de processos em direção à libertação das relações pessoais que reforçam a lógica capitalista, buscando confrontar e problematizar de maneira mais incisiva essa incidência dos valores produzidos e que sustentam o modo de produção capitalista nas relações humanas.

As experiências analisadas demonstram que, mesmo estando no limite da possibilidade, determinada pela lógica capitalista que nos cerceia, impedindo sua realização ampla e radical, o horizonte da formação omnilateral vem sendo uma força que impulsiona ações de acesso às riquezas humanas nas práticas educativas do MST. Mesmo não sendo possível o desenvolvimento de cada dimensão em sua plenitude, são bastante válidos os esforços em prol de uma fruição significativa de cada dimensão que constitui o humano como indivíduo e que incide sobre as relações sociais enquanto coletividade. Essas ações indicadas tensionam, não sem contradições e conflitos, a unilateralidade da formação humana sob o capital enquanto demonstram a amplitude das finalidades da educação da classe trabalhadora.

4.4 A DIMENSÃO EDUCATIVA E CONTRADITÓRIA DO TRABALHO

O trabalho, como dimensão central da Pedagogia Socialista, considera a constituição histórica ontológica humana e, ainda, produz grande influência, em especial sobre a vinculação da escola com o trabalho, dada sua potencialidade educativa. De acordo com aprofundamento realizado em estudo anterior (SILVA, 2013, p. 138), é importante o registro

de que “[...] sob o capitalismo o trabalho não tem apenas a dimensão da positividade, mas carrega em si a negatividade do trabalho enquanto desumanizador”.

Nessa perspectiva, uma questão necessária ao iniciarmos esta exposição perpassa a compreensão da contradição entre capital e trabalho, bastante necessária para pensarmos a relação entre educação/escola e trabalho e, ainda, o fato de que estando sob o capitalismo, temos sempre presente a dupla face do trabalho, como elemento humanizador e como elemento de exploração, sendo que esses dois polos se constituem de forma intrinsecamente relacionada.

Capital e trabalho, sob o capitalismo, apresentam uma relação bastante contraditória, em que o capital se impõe ao trabalho, mas é intrinsecamente dependente dele, somente o trabalho produz valor, como afirma Marx “a substância do valor é trabalho” (MARX, 2011, p. 62), então, contraditoriamente o que constitui o capital, ou seja, a riqueza e o valor, só pode ser produzido pelo trabalho. Porém, nessa contradição, o trabalhador sob o capitalismo não possui uma relação de autonomia em relação ao capital, mesmo sendo o dono da força de trabalho que gera o valor, ao relacionar-se com o capital vende sua força de trabalho a partir de condições impostas à ele, mesmo possuindo a única substância que possibilita a continuidade da existência do capital.

A partir dessa breve explanação, podem ficar mais explícitas as formas que o trabalho assume sob o capitalismo, em que, ao mesmo tempo, se constitui como elemento de ontologia humana que possibilita distanciamento da condição puramente animal, qual seja, a humanização, carregada de uma positividade, também se efetiva, contraditoriamente, como negatividade, ao produzir-se por meio da exploração. Esses elementos precisam estar presentes no início desta discussão pelo potencial que carregam no tensionamento das relações postas.

De modo geral, pode-se afirmar que o trabalho como dimensão central da Pedagogia Socialista transparece nas práticas educativas do MST, ao ter como pressuposto a necessidade de redimensionar as relações entre homens e natureza, dada a compreensão sobre a “inseparabilidade do mundo da natureza e do mundo dos homens” (FRIGOTTO, 2017, p. 215). Ao identificar as mazelas que o capital produz em relação ao meio ambiente e aos bens naturais, por meio do trabalho como ferramenta na busca desenfreada pela acumulação, o MST questiona essa forma destrutiva que se materializa em meio à relação entre seres humanos e natureza. É possível afirmar que as práticas educativas desenvolvidas pelo MST no Paraná buscam colocar a relação ser humano-natureza sob as bases das necessidades

humanas e não sob os interesses do capital, compreendendo o mundo humano como parte do mundo natural.

Ao tomarmos como recorte o trabalho no campo, verificamos que, ao mesmo tempo que ele possibilita a constituição dos homens e mulheres como camponeses e camponesas, sob o capital, ele também constitui-se como exploração. No período atual, pós Revolução Verde, o agronegócio hegemôniza-se como modelo produtivo e a exploração do trabalho camponês dá-se em meio a relações que envolvem o capital financeiro, as transnacionais, os oligopólios que controlam o mercado mundial e as mercadorias agrícolas.

Esse modelo produtivo, que compreende o campo pela ótica puramente mercadológica, como espaço de produção de *comodities* para exportação por meio de plantações de monocultivo em larga escala, uso intensivo de agrotóxicos, agroquímicos e da transgenia, pauta-se, igualmente, na degradação do solo, desmatamento, poluição das águas e concentração de terras. Ou seja, além de ser um modelo altamente destruidor do meio ambiente e das fontes de energia não renováveis, ainda visa a extinguir os camponeses e camponesas do campo, restando a esses as condições precárias das periferias das cidades, sendo cada vez menos autônomos em relação ao seu autossustento.

Mesmo aos camponeses que resistem e ousam morar e produzir a vida no campo, o capital lhes impõe seu modelo produtivo com ‘pacotes prontos’, em que se compra a semente, os insumos, a assistência técnica, o maquinário. As sementes não geminam mais que uma única vez, os insumos desequilibram o solo, a assistência técnica prescreve o uso de veneno e de maquinários que, muitas vezes, sequer podem ser apropriados pelos pequenos produtores. Nesse caso, a permanência no campo fica atrelada à dependência das grandes empresas transnacionais. Dessa forma, o fazer-se camponês e camponesa pelo trabalho no campo expressa a dupla face do trabalho sob o capital.

Em contraponto ao agronegócio, como expressão hegemônica do capital no campo, o MST defende a valorização do saber camponês, a preservação das sementes crioulas, a diversidade de culturas e busca reconfigurar o trabalho familiar de forma mais igualitária nas relações de gênero. Buscando contrapor-se a essa perspectiva altamente destrutiva da relação do ser humano com a natureza, o MST propõe uma outra matriz de produção agrícola, a matriz agroecológica, que é elemento central no Programa de Reforma Agrária Popular e que está presente nas diversas práticas educativas paranaenses.

Guhur e Silva, ao abordarem a contribuição do *Diálogo de Saberes* à educação profissional em agroecologia no MST afirmam que:

A contribuição específica da (agro)ecologia, em nosso entendimento, está na restauração da fratura metabólica entre o homem e a natureza, numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano, algo que entretanto só pode ser plenamente alcançado numa ordem social que supere as relações capitalistas. (GUHUR; SILVA, 2010, p. 4)

Essa “restauração da fratura metabólica entre o homem e a natureza”, em nossa compreensão, parece apontar para a defesa de relações superiores de trabalho, relações superiores entre seres humanos e natureza, que convergem no horizonte de construção da Pedagogia Socialista, tendo o trabalho como uma de suas dimensões centrais.

A experiência do *Diálogo de Saberes no encontro de Culturas*, como prática educativa socializada pelo MST-PR no II ENERA, compreende uma nova forma na relação entre camponeses, camponesas e os técnicos da assistência técnica, de forma a superar a relação prescritora que formou muitos dos profissionais das Ciências Agrárias na lógica do capital. Essa experiência, a partir da ação pedagógica diferenciada entre os diferentes sujeitos, fundada no diálogo problematizador, assume a centralidade do trabalho compreender que:

A radicalidade da formação-educação em quaisquer dos seus processos e modalidades na perspectiva da emancipação humana é tomar o ser humano pela raiz. São os humanos que na sua práxis mediada com o mundo humanizam-culturalizam o mundo, como sujeitos históricos, e que ao operarem transformações no mundo simultaneamente transformam a si mesmos. [...] A práxis revolucionária cada vez mais capaz de efetivar no presente insuportável os processos germinais de um amanhã libertário e emancipado que inclui necessariamente neste devenir a “restauração revolucionária da nossa relação metabólica com a natureza” (FOSTER, 2005), objetivando-se por obra camponesa como agroecossistemas e territórios sustentáveis. (TARDIN, GUHUR, 2015, p. 30).

Desse modo, a agroecologia prioriza construir, mesmo com muitos limites, esses processos germinais de uma sociedade emancipada, instituindo, desde já, em outras formas de trabalho, de relação homens-natureza, que intentam constituir o equilíbrio dos ecossistemas, respaldando-se na coletividade e na cooperação.

A concepção ontológica da formação humana aliada à necessidade de restauração de uma relação em equilíbrio com a natureza também é identificada na prática educativa desenvolvida pelo *Projeto Flora*. Como já pontuado, essa prática educativa foi constituída a partir do patrocínio do Programa Petrobras Socioambiental e assumiu como desafio,

[...] fortalecer a parceria existente entre a agricultura camponesa e conservação ambiental, transformando áreas degradadas em ambientes saudáveis e produtivos. Para isso, seu objetivo principal é promover a reconversão produtiva de áreas degradadas em sistemas agroflorestais, através um amplo processo de educação ambiental e agroflorestal, nas áreas de reforma agrária do estado do Paraná. (MONNERAT, SOUZA, 2015, p. 95).

Para dar conta desse objetivo, a referida prática educativa pautou-se na necessidade de “resgatar concepções e práticas dos camponeses e das camponesas que estavam esquecidos” e ainda e evidenciou a perspectiva de “Fortalecer relações entre ser humano e a natureza [como] parte fundamental do trabalho do educador agroecológico e agroflorestal que constrói o Projeto Flora”. (MONNERAT, SOUZA, 2015, p. 97).

Então, compreendemos que um dos desafios atuais nessa direção coloca-se em construir processos de transição agroecológica que compreendam o trabalho como ação humana, em outro patamar, na sua relação com a natureza. Esse desafio coloca-se em meio todo um processo midiático e propagandístico desenvolvido pelo agronegócio, ao buscar transparecer como algo positivo para a natureza e para os seres humanos, focando na tecnologia de ponta e produtividade.

Essa questão coloca-se de forma tão importante para as práticas educativas do MST-PR, que, durante a realização do próprio Encontro Estadual, os educadores e educadoras participantes fizeram uma marcha pela cidade de Cascavel saindo do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja) rumo à Sede do Núcleo Regional de Educação (NRE), denunciando o fechamento de escolas do campo e o agronegócio. Esse “ato de denúncia da intervenção do agronegócio junto à educação do campo, representada pelo Programa ‘Agrinho’” (MST, 2015b, p. 01) teve seu ponto alto em frente ao NRE, onde foram queimados cerca de dois mil exemplares de Cartilhas do Programa Agrinho, uma iniciativa da Federação da Agricultura do estado do Paraná (FAEP) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, que se configura como “[...] um programa travestido de um programa de educação ambiental que ensina as crianças do campo a usarem pesticidas” (MST, 2015b, p. 01).

A queima simbólica das cartilhas do Programa Agrinho demarcou o posicionamento contrário ao Programa e seus desdobramentos junto às escolas. Na *Carta pelo fim do Programa Agrinho nas Escolas do Paraná*, aprovada no Encontro, explica-se que:

Em congruência com este mortífero projeto do agronegócio, no Estado do Paraná, as escolas públicas estão sendo vítimas de projetos empresariais do

patronato rural, sendo a principal expressão, o denominado Programa Agrinho, orquestrado pelo Sistema da Federação da Agricultura no Estado do Paraná – FAEP e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR. O Programa Agrinho, travestido de um programa de educação ambiental, por meio de sua contagiante ilustração, tem promovido processos massivos de formação a-crítica das crianças, jovens e professores, com intuito de promover a valorização do agronegócio, naturalizar os hediondos danos ocasionados à sociedade por este modelo agrícola, mistificando a possibilidade do uso racional de agrotóxicos, em harmonia com o meio ambiente e com a vida humana. (...) Os conteúdos de suas cartilhas ganham centralidade no processo pedagógico e promovem o esvaziamento da escola de conhecimento científico, artístico e filosófico, submetendo o trabalho do professor aos interesses do empresariado do agronegócio, tendo como objetivo crucial a promoção e difusão do padrão destrutivo do agronegócio em detrimento da preservação da natureza, da biodiversidade, do modo de vida e cultura camponesa (MST, 2015b, p. 01).

A busca por naturalizar nas crianças, desde pequenas, o uso de agrotóxicos é justificado nas cartilhas do referido Programa por meio da tríplice lavagem das embalagens e do uso de equipamentos de proteção individual (EPI). Essa ação configura-se como um crime frente ao meio ambiente e a saúde humana. O discurso do agronegócio como modelo produtivo positivado soa como falseamento do real e, mesmo sendo bastante recente na história da agricultura, coloca-se de forma determinante em vários assentamentos no Movimento. Muitos agricultores e agricultoras assentados constroem suas relações de trabalho no campo sob esse modelo produtivo. A construção da matriz agroecológica demanda o conhecimento dos princípios da natureza e pede esforços que envolvem diferentes manejos para conservação dos agroecossistemas. Tal conhecimento e construção da matriz agroecológica nas unidades produtivas necessita de um tempo considerável de estudo, dedicação e até de testagem do que atende às necessidades de cada região e bioma. Tais questões deixam de ser um problema em se tratando das formas de produção convencionais, que, ao chegarem com o ‘pacote pronto’ do agronegócio, reforçam o alijamento dos conhecimentos dos camponeses e camponesas na mesma medida em que criam a dependência em relação a sementes e insumos externos, logo, a dependência das grandes conglomerações de comercialização de produtos agrícolas.

Construir as relações de trabalho no campo, a partir da matriz agroecológica, significa ir na contramão, exercitar a contra-hegemonia a tudo o que se apresenta atualmente em termos de agricultura, compreendendo, inclusive, a própria alimentação como um ato político. A *Jornada de Agroecologia do Paraná* está nessa direção e consolida-se como “uma ação inédita e popular de caráter massivo, denúncia e contraponto ao agronegócio, estudo e

socialização de prática e da experiência agroecológica camponesa” (HADICH, TARDIN, 2015, p. 86).

Logo em sua primeira edição, no ano de 2002, afirmou a luta contra o neoliberalismo, indicando, como ele acentua, o processo de exploração do trabalho e da natureza,

este modelo [neoliberal] se reapresenta na forma de globalização do capital, aprofundando planetariamente o processo de exploração do trabalho e da natureza, controlando as biotecnologias como meio de mercantilização da vida, e através dos transgênicos destruindo a agricultura, a soberania alimentar e a cultura dos povos (MST, 2002, p. 02).

Por isso, a defesa e construção da agroecologia também assume a denúncia do neoliberalismo como expressão das ideias e da hegemonia da burguesia que reforçam a exploração do trabalho e dos bens naturais.

A análise dessas experiências educativas (o *Diálogo de Saberes*, o *Projeto Flora*, as *Jornadas de Agroecologia* e a própria denúncia expressa na queima das cartilhas do Agrinho no Encontro Estadual), que não se caracterizam como escolas formais de educação, indicam a compreensão do trabalho em sua forma histórica e seu intrínseco vínculo com a educação, reconhecendo o caráter extremamente explorador que caracteriza o trabalho sob o capital, mas com pouco ou nenhum aprofundamento sob a alienação do trabalho e do trabalhador sob o capital, mesmo considerando a dupla faceta do trabalho no capitalismo.

Muitas vezes, as compreensões parecem indicar que a face negativa do trabalho está somente do lado do capital. Percebemos, assim, que transparece, por vezes, a compreensão de que o trabalho enquanto exploração existe somente ‘fora’ das ações do Movimento, e que, nas ações mais internas, ele se colocaria sempre como humanizador de forma “puramente” positiva, em acordo com os objetivos do MST. Por vezes, conforme expresso em Silva (2013), o trabalho é visto no Movimento como algo essencialmente bom, e não como essencialmente contraditório: “É como se o trabalho fosse visto com bastante positividade o que acaba aflorando pela falta de referências ao seu aspecto negativo”. (SILVA, 2013, p. 142). Mesmo com esses limites que podem apontar para a própria compreensão do trabalho sob o capital, potencialidades estão presentes em todas as experiências educativas mencionadas.

Indo na contramão das ideias dominantes, a relação entre trabalho e educação no MST, em acordo com seus objetivos, assume contornos voltados à construção da Pedagogia Socialista também nos espaços escolares. Um dos legados da Revolução Russa trata das

possibilidades do trabalho assumir centralidade na escola, em que se defende a construção da Escola do Trabalho.

A experiência da *EJA* fundamenta-se no projeto educativo do MST e busca não somente dar condições aos trabalhadores e trabalhadoras ao estudo, mas também a um estudo “que considere sua relação com o trabalho e com a vida”. (DAVE, MOREIRA, 2015, p. 51). A vinculação da escola com o trabalho e com a vida também é indicada por Bahniuk (2015) e é elemento central na experiência da Pedagogia Socialista Soviética.

Ao estudar a relação entre educação e agroecologia em seis *Escolas Itinerantes* do Paraná, Vieira (2018) reconhece a potencialidade da vinculação entre trabalho e educação na escola, por meio da agroecologia, como se vê adiante, ao mencionar os principais resultados que seu estudo aponta:

Uma das questões que nos parece central, em relação à transformação da forma escolar, diz respeito à relação entre educação e trabalho, relação que tem na agroecologia um potencial para se materializar. É por meio do trabalho, que podemos transformar as bases da relação metabólica entre sociedade e natureza e a condição de exploração do campesinato. Nesse sentido, a relação ser humano e natureza é ponto de partida e de chegada na práxis educativa emancipatória. A inserção da agroecologia nas escolas pode contribuir, mesmo que de forma parcial, para o processo de emancipação humana (VIEIRA, 2018, p. 230).

O reconhecimento dessa potencialidade também foi indicado em trabalho anterior de Silva (2013) e de Bahniuk (2015) e ganhou aprofundamento a partir de Vieira (2018). Ao abordar a experiência de trabalho nas Escolas itinerantes, Bahniuk (2015) analisa que muitas delas desenvolviam o Tempo Trabalho tendo por referência, em grande medida, o trabalho de autosserviço na escola e os trabalhos na horta, que se colocam como pontuais na escola. Já em Silva (2013), indica-se que, nas Escolas Itinerantes, a realização de trabalhos como a limpeza das salas de aula, embelezamento dos espaços da escola, atividades de manutenção da horta e, ainda, o estudo sobre as formas de trabalho no acampamento, colocavam-se como pontuais e restritos, onde não se percebia a centralidade que o trabalho poderia ter como na Escola do Trabalho, compreendida a partir dos autores da pedagogia socialista soviética, estando mais voltados à auto-organização dos estudantes. Concluímos, ainda, que a vinculação do trabalho na escola apresentava relações com os conteúdos de Matemática e Ciências, de uma forma incipiente. Também reconhecemos a potencialidade do vínculo da escola com a agroecologia, no que se refere ao trabalho e ao tempo escolar como um limitador para efetivação da proposta.

Percebemos que, com a construção da experiência dos Complexos de Estudo, nessas escolas, aprofundada na sistematização organizada por Sapelli, Freitas e Caldart (2015), criou-se a possibilidade de um amplo processo de estudo e aprofundamento da compreensão sobre o trabalho, bem como criou novos formatos para sua efetividade na escola.

Ao estudar a experiência das *Escolas Itinerantes* do Paraná, Leite (2017), já no contexto de experimentação dos complexos de estudos, compreende que a materialização da relação entre ensino e trabalho nas Escolas Itinerantes torna-se visível por meio da relação com a luta e da construção do Trabalho Socialmente Necessário.

As ações dos *Núcleos Setoriais*, ao desenvolver Trabalhos Socialmente Necessários têm apresentado avanços quanto ao envolvimento de estudantes de diferentes faixas etárias, tem ampliado as possibilidades de trabalhos realizados, concretiza-se como um espaço onde se planeja e se executa o trabalho e possibilita a vinculação da escola com a comunidade. Nesta compreensão, não são desenvolvidos trabalhos apenas no interior da escola, mas também e necessariamente na comunidade. Buscando ser fiel ao conceito de Trabalho Socialmente Necessário, elaborado por Shulgin (2013), o relato do VII Encontro Estadual indica a necessidade de realizar um trabalho que seja de fato importante, útil para a comunidade onde a escola está localizada. Ao fazer referência ao autor russo, é possível constatar a compreensão de que “A escola não pode brincar de trabalhar. O trabalho desenvolvido, precisa realmente ser necessário, útil na vida prática da comunidade, por isso é um trabalho permanente e não pontual”. (BAIM, LIMA, 2015, p. 68).

Mesmo tendo essa compreensão, a experiência relatada durante o Encontro Estadual reconhece as fragilidades na construção das experiências do Trabalho Socialmente Necessário. No exemplo referenciado na socialização da experiência, Baim e Lima (2015) identificam a dificuldade na articulação entre escola e outras instituições para o desenvolvimento do Trabalho Socialmente Necessário. No relato, fica perceptível, ainda, o caráter pontual do mesmo, não estando integrado de fato com a totalidade da escola, efetivando-se às vezes como algo à parte, não conseguindo se efetivar ainda como um trabalho permanente na vivência da escola, característica de uma Escola do Trabalho.

Outra questão que merece atenção é referente ao caráter positivado do trabalho. Ao demonstrarem que o Tempo Trabalho realiza-se conjuntamente com o Tempo Núcleo Setorial, os educadores ponderam: “Este tempo oportuniza a valorização do trabalho compreendendo-o como instrumento de humanização, no qual transformando a natureza o

sujeito se transforma. Tendo o mesmo como princípio educativo” (BAIM, LIMA, 2015, p. 67).

Não se expressam elementos que indiquem a compreensão da contradição entre capital e trabalho e a dupla face do trabalho no capitalismo, pois, sob o capital, não é possível separar esses polos, apenas tensionar a partir de suas contradições. Por isso, considerar essas questões possibilitaria incidir de forma qualitativamente superior sobre essas contradições. Considerar o trabalho em sua totalidade e complexidade é fundamental. Concordamos com Caldart, ao sublinhar que “[...] pensar os caminhos para transformação da escola na direção da pedagogia socialista implica enfrentar as contradições e os dilemas metodológicos da relação educação/escola e trabalho”. (CALDART, 2017, p. 264).

Ao refletirem sobre os quinze anos de construção das Escolas Itinerantes do Paraná, na obra *Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra*, Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) concluem que

A concepção de trabalho presente na proposta educativa indica um amadurecimento no entendimento do MST sobre o trabalho que o faz considerar desde o trabalho simples (pela via do autosserviço na escola e no acampamento) à formação politécnica (discussões retomadas recentemente). Há sim, na proposta, um foco no trabalho para o reino da necessidade, mas há também a preocupação com seu caráter ontológico, no sentido de compreendê-lo como processo criador do ser humano, considerando a possibilidade de realizá-lo no reino da liberdade. Há também uma ênfase na preparação para o trabalho simples a ser realizado no campo, o que lhe dá um caráter um tanto restrito, como também destaca-se a positividade do trabalho no campo - nos acampamentos e assentamentos - minimizando as determinações sociais do trabalho alienado e explorado nesses espaços, residindo aí alguns limites da proposta (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019, p. 383).

Mesmo com os limites já apontados, que indicam necessidade de superação, os avanços são evidentes. A experiência das *Escolas Itinerantes* vem desenvolvendo ações bastante interessantes de inserção dos estudantes nas diferentes formas de trabalho, manual e intelectual, buscando superar a sua separação, em especial no interior da escola por meio das ações dos *Núcleos Setoriais*. A constituição de *Núcleos Setoriais* como o de Saúde, Comunicação, Apoio ao Ensino, Leitura, Agrícola, Infraestrutura, Finanças e Cultura ampliam os trabalhos a serem realizados e, ainda, possibilitam aos estudantes participarem de formas incipientes de gestão da coletividade. O aprofundamento, em pesquisas futuras, sobre como ocorrem essas relações pode contribuir muito para refletirmos sobre os desafios que se colocam na construção da Pedagogia Socialista tendo as escolas como referência. Isso

possibilitaria compreendermos, de igual modo, os limites que precisamos superar rumo à construção de uma escola que tenha o trabalho como eixo central, que, ao se vincular à auto-organização e às lutas dos estudantes, possa assumir contornos ainda mais satisfatórios.

De maneira geral, no que tange à dimensão do trabalho, pudemos identificar que as experiências convergem, ao passo que compreendem a centralidade do trabalho na constituição humana, assim como na proposta educativa do MST. Compreendemos que um dos avanços efetivados envolve a denúncia cotidiana das mazelas que o capital produz no campo e na vida dos camponeses. Como desafio, indicamos o aprofundamento da relação complexa entre capital e trabalho pela totalidade dos sujeitos e espaços educativos. Em relação às perspectivas sinalizadas pelas experiências, pudemos evidenciar a construção da agroecologia e a busca por relações de equilíbrio entre humanos e natureza, o que, contraditoriamente, só é possível em sua radicalidade, em outra sociedade.

4.5 A MATERIALIDADE DA ATUALIDADE E AS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA

A atualidade, compreendida como essência da luta de classes em cada momento histórico (SHULGIN, 2013), materializa-se por meio dos interesses, anseios, compromissos e lutas da classe trabalhadora (FREITAS, 2003). Nesse sentido, compreendemos a pertinência de buscar identificar em cada uma das práticas educativas socializadas pelo MST-PR no II ENERA sua aderência à atualidade das lutas da classe trabalhadora desde a atuação do próprio Movimento, realizada de diferentes formas, no sentido de proporcionar a compreensão das lutas da classe trabalhadora no período histórico atual, bem como, vivenciar a luta nesses espaços educativos, em especial pela centralidade que a luta tem no MST.

Tendo o MST uma concepção ampliada de escola, vale sublinhar a afirmação de Krupskaya (2017), ao entender que cabe a escola proporcionar a compreensão da realidade viva, e, ainda, a perspectiva de Pistrak (2000), ao argumentar que é preciso reconhecer a natureza da luta travada pela humanidade, dessa forma, a realidade que interessa ser conhecida é a realidade que explicita as lutas da classe trabalhadora.

A pauta estratégica da classe trabalhadora assumida pelo Movimento, além da luta pela terra e pela transformação social é a pauta do socialismo. Porém, dada a constatação de que não possuímos condições objetivas e subjetivas de construir o socialismo no Brasil hoje,

o Movimento constrói um Programa de Reforma Agrária Popular, já mencionado, que se coloca como um acúmulo de forças necessário em direção ao socialismo, estando ele no horizonte, com a compreensão de que

O programa de Reforma Agrária Popular não é um programa socialista – embora os objetivos estratégicos da nossa luta sejam os de construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. Uma Reforma Agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais junto aos camponeses, ou seja, de uma revolução social. Condições objetivas e subjetivas que não estão na ordem do dia desse período histórico (MST, 2014b, p. 32).

Nesse sentido, as lutas empreendidas pelo Movimento partem da análise da conjuntura atual da luta de classes, na qual se faz necessário considerar um leque de questões que perpassam a luta maior desse movimento social. Ao discorrer sobre a atualidade e as lutas da classe trabalhadora no contexto do MST em 2015, Bahniuk pondera algumas questões que ainda são válidas como o momento atual que o Movimento vive em relação aos assentamentos, sobre a dificuldade de continuidade e qualificação da luta a partir do momento em que as famílias conquistam a terra e a lógica individualista e fragmentada que se coloca de forma incisiva nesse momento de organização familiar sob o lote. Outro elemento pontuado pela autora indica a diminuição do número de ocupações.

Somamos a esse panorama, ainda, questões mais recentes e igualmente válidas que perpassam os enfrentamentos vivenciados pelo Movimento presentes a partir do governo de Jair Bolsonaro, apoiado pela bancada ruralista, que tem realizado ações como a de liberação dos agrotóxicos, flexibilização ambiental, ataque às terras indígenas, criminalização dos movimentos sociais, dentre outras. Neste período, a criminalização dos movimentos sociais colocou-se de forma contundente por meio de várias medidas jurídicas³⁹. Concomitantemente, existe uma grande investida ideológica do agronegócio que se mostra na intensa afirmativa midiática da campanha “Agro é pop/Agro é tech/ Agro é tudo”⁴⁰, veiculada diariamente pela

³⁹ Destacamos a proposta da Garantia da Lei e da Ordem (GLO), que chegou a tramitar nas instâncias governamentais, a lei da autotutela e a lei do terrorismo sendo usada contra o MST.

⁴⁰ Refere-se à campanha de *marketing* intitulada “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil”, que é promovida pela Rede Globo de televisão em rede nacional. A página eletrônica do MST traz algumas reportagens que questionam essa campanha afirmando que o “Agro é corrupto”, reportando-se às propinas do agronegócio, no que se tange às pautas do Congresso Nacional, e que o “Agro é cídio”, em menção ao homicídio, suicídio, ecocídio e hidrocídio que o agronegócio promove. A referida reportagem conclui afirmando que: “Sem maquiagem, o ‘Agro’ não passa no teste de legitimidade social. Com campanhas bem pagas em redes comerciais

Rede Globo de televisão, buscando maior apoio e consenso da importância do agronegócio para a economia brasileira, sem considerar por exemplo a devastação da natureza e os agravantes em relação à saúde humana realizadas pelo mesmo.

Gilmar Mauro, da Coordenação Nacional do MST, em entrevista à Rede Brasil Atual no ano de 2019, afirma que nesses últimos períodos houve um aumento dos despejos em áreas ocupadas, aumento do número de mortes, e não houve nenhuma desapropriação de área, além do grande corte nas políticas públicas que possibilitavam alguma estrutura aos assentamentos e à pequena agricultura no Brasil. É um momento de aumento da fome, da miséria e do desemprego, no qual ao governo interessa a destruição dos assentamentos, bem como a regularização da histórica grilagem de terras no Brasil, favorecendo as grandes empresas e latifundiários grileiros. Gilmar Mauro (2019) pontua que existe a dificuldade, neste momento, em fazer grandes lutas devido à conjuntura, mas que o Movimento tem resistido em diversos espaços e tem avançado em algumas questões. Dentre elas, destaca a construção da Reforma Agrária Popular, não apenas pela questão da terra, mas pelo resgate da dignidade humana intrínseca a ela. (MAURO, 2019).

É um contexto de imenso retrocesso e perda de direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras, articulado a uma ação mais incisiva dos setores da classe dominante que se rearticulam e buscam reprimir as lutas populares. Também da Coordenação Nacional do MST, Kelli Mafort, ao fazer referência ao contexto pós golpe de 2016, pondera que

Os indicadores de violência no campo pós golpe, apontam aumento expressivo, principalmente ligados a conflitos resultantes da pressão sobre os territórios, especialmente, assentamentos de reforma agrária, áreas quilombolas, comunidades indígenas, áreas de pequenos produtores, faxinais, entre outras. Ou seja, é precisamente o modelo do agronegócio, da mineração e do hidronegócio, que tem gerado um rastro de conflitos no interior do país, causando um significativo aumento da violência (MAFORT, 2018, p. 01).

Esse contexto de grande repressão contra os movimentos sociais e sujeitos que lutam pela terra, aliado a políticas que favorecem não somente o agronegócio, mas também a mineração e o hidronegócio, sugerem uma situação de genocídio aos trabalhadores e

de comunicação, conivência estatal, impunidade quase absoluta e forte lobby das bancadas ruralistas Brasil afora, o 'Agro' vai impondo sua agenda violenta, repressiva e regressiva contra os povos da terra, das águas, das florestas e das cidades sem se incomodar e buscando não ser incomodado". (MST, 2016c, p. 01).

trabalhadoras, em especial aos trabalhadores do campo, sujeitos que possuem grande ligação com a terra como espaço de vida, como os Sem Terra, quilombolas e indígenas, dentre outros.

Nesse cenário complexo para o avanço das pautas dos trabalhadores, uma estratégia utilizada tem sido construir momentos de unificação das lutas. Um dos movimentos importantes que somaram forças em prol das lutas dos trabalhadores, foi na construção da *Carta Terra, Território, Diversidade e lutas*, a partir da realização de um Seminário realizado em junho de 2019, que reuniu diversas organizações e entidades e primou pelas discussões aliadas às reflexões escritas, durante três dias de evento na Escola Nacional Florestan Fernandes. O Seminário denunciou o amplo retrocesso em relação aos direitos a partir do governo Bolsonaro, e durante sua realização foram sintetizadas também as lutas que unificam as cinquenta organizações que assinam a carta destinada a sociedade. O MST contribuiu na organização desse Seminário e também assina a carta.

Destacamos, a seguir, as lutas sintetizadas na Carta, datada de junho de 2019. As lutas são:

- a) Em defesa das políticas agrárias de Estado, cumprindo a Constituição Federal: a desapropriação para fins de reforma agrária das terras que não cumpram função socioambiental, a demarcação de territórios indígenas, a titulação de territórios quilombolas e o reconhecimento de terras tradicionalmente ocupadas;
- b) Em defesa das políticas socioambientais, igualmente garantidas pela Constituição: direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida;
- c) Pela manutenção e ampliação das unidades de conservação, garantindo direitos de povos e comunidades tradicionais;
- d) Em defesa dos territórios, terra, água, sementes, bens da natureza, cultura, modos de vida e do bem viver;
- e) Pela soberania alimentar, hídrica, territorial, ambiental, genética, energética e mineral;
- f) Pelo direito ao trabalho decente, salário, renda, emprego, renda mínima cidadã, contra a precarização e o trabalho escravo;
- g) Contra a reforma da previdência e aposentadoria, que ataca especialmente as mulheres, os assalariados e assalariadas rurais, segurados especiais e professores e professoras. Defendemos a manutenção do sistema de previdência pública de caráter solidário e o direito à aposentadoria;
- h) Em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, para toda a população brasileira, destacando a importância da educação e das escolas do campo;
- i) Contra o retrocesso nas políticas públicas duramente conquistadas pela classe trabalhadora e povos do campo, águas e florestas;
- j) Contra a violação dos direitos humanos, a violência, a liberação da posse e porte de armas, o racismo, o machismo, a pregação de ódio e todas as formas de discriminação;
- k) Em defesa do SUS, por uma saúde pública, gratuita e de qualidade (CARTA TERRA, TERRITÓRIO, DIVERSIDADE E LUTAS, 2019, p. 01).

Compreendemos que essas lutas representam embates estratégicos em defesa do campo, dos bens da natureza e da classe trabalhadora em geral, e constituem pautas do MST neste período atual. Em especial, frente à pandemia da COVID-19⁴¹ (Coronavirus Disease 2019), que assola toda a vida no planeta. Nesse contexto, o Movimento tem se manifestado, como outras organizações, em defesa do SUS e pela renda mínima emergencial, devido à pandemia, bem como, tem efetivado um grande movimento de solidariedade⁴², com a distribuição contínua de alimentos às populações mais empobrecidas das periferias urbanas e às que se vinculam a entidades que atendem pessoas expostas à alta vulnerabilidade social.

Essas são lutas e ações estratégicas que se colocam de maneira iminente no tensionamento imediato da correlação de forças na sociedade, buscando evidenciar de maneira objetiva as mazelas produzidas pelo capitalismo e que vêm à tona com maior visibilidade neste momento de fragilidade da vida humana por conta da pandemia que aflige a todos.

Percebemos que todas as práticas educativas socializadas pelo MST-PR no II ENERA expressam lutas, algumas mais vinculadas à imediatividade, outras defendem também bandeiras mais estratégicas a longo prazo, mas todas são perpassadas pela atualidade da construção da Reforma Agrária Popular e do retrocesso em relação aos direitos sociais e, ainda, pelas lutas da classe trabalhadora, colocando-se como expressões da Pedagogia Socialista em construção no contexto do Movimento.

O *Projeto Flora* vincula-se à construção da Reforma Agrária Popular, orientada pela agroecologia e vislumbra, por meio dessa matriz produtiva, esforços no sentido de superar a crise alimentar, civilizatória e ambiental (MONNERAT, SOUZA, 2015), aliada ao projeto

⁴¹ A pandemia da doença COVID-19 espalhou-se por quase todos os países e territórios do mundo, sendo bastante alto seu índice de transmissão. Os sistemas de saúde de nenhum país do mundo possuem capacidade para suportar a demanda de internação, equipamentos e materiais necessários aos doentes infectados. Esse surto, que constitui emergência de saúde pública de importância internacional, coloca-se de maneira assombrosa na vida das pessoas que integram as camadas mais pobres da população. A imensa classe trabalhadora é mais vulnerável à infecção, dada a necessidade de trabalhar para sobreviver e as grandes dificuldades em realizar o isolamento social em situações de pobreza. Os indivíduos mais fragilizados nesse aspecto são os que não possuem amparo econômico e social, ou seja, a classe trabalhadora.

⁴² O MST tem realizado um amplo processo de mobilização pela solidariedade de classe nos acampamentos e assentamentos, a partir da colheita e doação de alimentos para bairros mais pobres, moradores de ruas, escolas e hospitais. Essas ações, que já vem ocorrendo desde o início da pandemia do COVID-19, intensificaram-se com a Jornada de Lutas do Abril Vermelho, rememorando a luta do dia 17 de abril de 1996, um dia histórico na luta pela terra em que ocorreu o Massacre de Eldorado dos Carajás. O ato de colher e repartir os frutos da reforma agrária mostra-se como uma ação de solidariedade de classe neste momento que as camadas pobres das cidades estão em uma condição ainda maior de vulnerabilidade e não podem garantir seu auto sustento.

socialista. A agroecologia como grande pauta colada a Reforma Agrária Popular também é evidenciada na experiência do *Diálogo de Saberes e encontro de culturas*, estando colocada como demanda na superação da agricultura industrial rumo à emancipação dos povos do campo (TARDIN, GUHUR, 2015). Na experiência da *Saúde Popular do Assentamento Contestado*, além da luta pela saúde como direito humano também se reforça a pauta da soberania alimentar e de relações de respeito com o meio ambiente. (ANDRADE, OLIVEIRA, 2015).

As *Jornadas de Agroecologia do Paraná* também evidenciam a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social, contra os transgênicos e agrotóxicos e no enfrentamento às transnacionais, compreendidas como lutas da classe trabalhadora. Um elemento importante, que é explanado no relato dessa experiência, menciona o fato de que “as jornadas estabelecem fortes relações de solidariedade à luta da classe trabalhadora e dos povos oprimidos, à nível nacional e internacional” (HADICH, TARDIN, 2015, p. 85). Os dois militantes do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST, que socializaram a referida prática, além de ressaltarem esse importante elemento do internacionalismo, presente no MST, ao relatarem a experiência indicam ainda que

As jornadas não são um processo isolado do conjunto de lutas da classe trabalhadora, camponesa e urbana. Ao contrário, elas fortalecem o embate ao modelo explorador e degradante do capitalismo, apontando suas contradições e propondo alternativas concretas, na construção de um outro campo (HADICH, TARDIN, 2015, p. 88).

A luta no MST parece estar sempre atrelada à construção. Dessa forma o lema “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular” consolida-se em diferentes esferas da vida, como na produção, na saúde e na educação. A luta por um outro mundo vem sempre adjetivada com as possibilidades de explorar as contradições desde já e tensionar no sentido de construir e desconstruir relações sociais, mesmo com os limites impostos pelo capital.

A atualidade e as lutas da classe trabalhadora também estão presentes na experiência da *Ciranda Infantil Semente da Esperança*, ao lutar pela Educação Infantil no campo, pela infância como direito das crianças da classe trabalhadora; da mesma forma na experiência da *EJA*, ao compreender a escolarização e o acesso à leitura e à escrita como ferramentas fundamentais para avançar no campo da luta de classes.

Nas *Escolas Itinerantes* e na experiência do *Colégio Iraci Salete Strozak* são desenvolvidas ações pontuais de participação da escola nas lutas e mobilizações do

Movimento. Valter de Jesus Leite (2017) realizou um levantamento das ações de luta que as onze *Escolas Itinerantes do Paraná* participaram no ano de 2016. São dezenas de atividades, das quais destacamos a participação nas mobilizações em pedágios, bloqueio de rodovias, participação em atos, campanhas, Jornadas, Encontros, negociações, apoio a greves, paralisações e ocupações de prefeituras, tendo como pauta questões da luta pela terra, desapropriações de área, as condições das estradas rurais e, também, questões da educação, como a infraestrutura das escolas e construção de novos prédios escolares (LEITE, 2017).

Compreendemos que, mesmo sendo ações pontuais, representam uma grande experiência de vinculação da escola com a atualidade e as lutas da classe trabalhadora. Essas ações não são comuns nas escolas brasileiras de maneira geral e são potencializadas nas *Escolas Itinerantes* por estarem localizadas em acampamentos de luta pela terra.

No caso do *Colégio Iraci*, as estudantes egressas que escreveram o relato sobre a prática educativa, relatam que o Colégio tem um papel importante em retomar as lutas do Movimento dentro do assentamento, despertando em alguns jovens o primeiro contato com as lutas do MST por meio da escola. Em um dos trechos dessa sistematização avalia-se que

A juventude do colégio passou a projetar a escola para que possa ser um espaço de formação humana vinculada com as lutas dos trabalhadores sem terra que ao conquistarem o direito a terra, percebe a necessidade da educação no/do campo para seus filhos. Os herdeiros dessa luta adentram a escola com a tarefa de se apropriar dos saberes historicamente construídos pela humanidade, mas também de continuar a luta de seus pais. Assim, a escola proporciona processos de tomada de consciência de suas crianças e jovens, desde as tarefas pedagógicas da sala de aula e políticas das lutas do Movimento Sem Terra (MST), onde se busca construir os caminhos que a leve a esta tomada de consciência por inteiro (D'ÁVILA, MELLO, 2015).

Já no relato das *Escolas Itinerantes* evidencia-se a experiência desenvolvida no exercício de construção um Trabalho Socialmente Necessário, em que os estudantes se envolvem na luta concreta, mesmo que pontual, de um Plebiscito Popular⁴³ por uma

⁴³ A experiência apresentada relata a realização de um Plebiscito Popular como um exercício de construção do Trabalho Socialmente Necessário na Escola Itinerante Construtores do Futuro, no município de Rio Branco do Ivaí. De acordo com Baim, Lima (2015): “No início do semestre de 2014, quando foi realizado o trabalho socialmente necessário envolvendo o Plebiscito Popular por uma Constituinte Exclusiva Soberana do Sistema Político, trabalho este vivido pelos educandos do 8º e 9º ano e membros da comunidade onde está inserida a escola. (...)Este trabalho durou a semana toda e teve vários momentos. O primeiro foi realizado nas casas do Assentamento Egídio Brunetto, os educandos juntamente com alguns educadores, saíram nas casas garantindo a participação de todos na votação do Plebiscito. Os educandos dialogavam com as famílias sobre o que era o Plebiscito Popular e qual a importância da participação. Explicavam, mostravam a cartilha, os panfletos e então procedia com a votação. Após este momento, sentiu-se necessidade de situar os cidadãos da cidade, a fim de agregar mais pessoas à luta da classe trabalhadora. (...) [Os educandos] Saíram pelas ruas, com o mesmo objetivo

Constituinte Exclusiva Soberana do Sistema Político. Além dessas duas práticas educativas, das *Itinerantes* e do *Iraci*, a da *Jornada Sem Terrinha* e a da *Ciranda* possuem em comum o fato de buscarem formar seus sujeitos como “lutadores e construtores do futuro”. Esse elemento está presente nas quatro experiências de forma central, além de perpassar as demais experiências.

Destaca-se a potencialidade da *Jornada Sem Terrinha* por possibilitar a vivência desde criança em processos de luta que demandam organização, planejamento, autonomia e criatividade das crianças. A prática da ocupação de Núcleos Regionais de Educação, de audiências na Secretaria Estadual de Educação e de marchas na capital do Estado são exemplos das ações desenvolvidas pelos Sem Terrinha. O *Manifesto das crianças Sem Terrinha – Pelo direito de brincar, lutar e construir a Reforma Agrária Popular*, elaborado no ano de 2019, é um documento construído pelas próprias crianças durante a *Jornada Sem Terrinha* que demonstra como os mesmos vão percebendo desde cedo a importância da luta para os trabalhadores, pautada inicialmente em questões mais imediatas a sua existência, como se observa no “Manifesto das Crianças Sem Terrinha”:

Nenhuma escola do campo pode ser fechada, porque depois de tanto esforço para construir é uma coisa muito errada deixar fechar. A lei diz que é obrigado colocar escola no campo, este é direito nosso. Estamos aqui para lutar para que o Estado coloque essa lei em prática. As escolas do campo são importantes e muito boas, porque faz com que os Sem Terrinhas que estudam nelas sejam trabalhadores educados e que saibam mais sobre a sociedade.

Já solicitamos junto a Secretaria de Educação a construção e reforma de 19 escolas nos Assentamentos, e pelas nossas informações pouca coisa foi encaminhada.

Necessitamos da construção de muitas escolas no campo com as condições necessárias: com internet, laboratórios de informática, de ciências, de solos, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, espaço de produção agrícola, ateliê de arte e com água potável. Algumas escolas nossa não tem poços artesianos e as vezes falta água.

Também sabemos que é necessário professores em condições para assumir as aulas, com maior tempo na escola e que se identifique com a educação do campo.

Porém hoje, um dos nossos maiores problemas é as estradas de acesso a escola e o transporte escolar. (MST, 2019d, p. 02).

A luta na infância trabalhadora e Sem Terra é indicada como formativa e efetiva-se de forma qualificada nesse espaço educativo que é a *Jornada*. Da mesma forma ocorre na *Escola*

alcançado primeiramente dentro do Assentamento, informando a população sobre o que é um *Plebiscito Popular*, a sua importância para os trabalhadores, coletando assinaturas e votos (BAIM, LIMA, 2015, p. 69-70).

de Mulheres. Algumas pautas das lutas são mais vinculadas ao cotidiano de vida das mulheres, mas outras remetem a um horizonte somente possível em meio a outras relações sociais, superiores as capitalistas. Dentre as lutas das mulheres, colocam-se, como já mencionado, a luta contra todo tipo de violência e opressão, pela igualdade de gênero, pela superação da invisibilidade e não reconhecimento do trabalho feminino, pelo protagonismo das mulheres e pela superação do machismo e patriarcado. (PAIXÃO, KUNRATH, 2015).

Ao discorrer sobre o necessário enfrentamento ao projeto educativo do capital, a síntese das discussões do “Seminário Pedagogia Socialista – legado da Revolução Russa e desafios atuais”, pontua que, a partir dos debates construídos pelo Movimento, fica compreendido que

A atualidade do processo de transformações requer atenção para o patriarcado, um dos pilares fundantes da sociedade de classes, junto com a propriedade privada e o Estado.

Internamente às organizações da classe trabalhadora, os temas de gênero e diversidade foram fragmentados na luta de classes e, transformados em pontos de tensão, tenderam a negar tais questões.

O espaço conquistado pelo tema do feminismo, por meio da auto-organização das mulheres, aponta questões em torno do gênero-classe para o conjunto da classe trabalhadora como um bloco não-homogêneo, mas múltiplo e diverso.

De outra forma, se não forem consideradas, no debate sobre o socialismo, as frações de classe dentro da classe trabalhadora resta comprometido o processo de unidade. É chocante que ainda haja certa invisibilidade sobre a questão do racismo no debate socialista. É uma questão pungente, pois o racismo constitui-se, assim como o patriarcado, um dos pilares fundantes da sociedade de classes (SANTOS, ESCOBAR, 2017, p. 316).

A partir da análise das experiências do MST - PR socializadas no II ENERA e das temáticas discutidas no livro mencionado, identificamos que a atualidade e lutas da classe trabalhadora relacionam-se a questões que abrangem a produção, a educação, a saúde, a afirmação camponesa, o enfrentamento com a natureza do Estado, as questões de gênero, raça e orientação sexual, a importância do período da infância e o potencial da juventude, temas fundamentais no processo de transformação e na construção de “alternativa racional e consciente” (BORON, 2010), a partir do tensionamento das contradições e da superação da sociedade capitalista.

Em síntese, é possível afirmar que as experiências analisadas apresentam convergências no que se refere à necessidade da luta para a classe trabalhadora, evidenciando a importância dessa dimensão como condição para que a mesma possa viver com condições minimamente dignas de existência. Quanto aos avanços, ganham destaque o envolvimento das

escolas e dos estudantes em processos de luta, bem como o protagonismo infantil-juvenil no estudo e vivência de luta pelos direitos sociais. Um dos desafios que se coloca na dimensão da atualidade e lutas da classe trabalhadora é referente ao avanço da luta maior, em direção ao socialismo, a partir da Reforma Agrária Popular como acúmulo de forças, sobretudo no contexto adverso do governo atual, do avanço do neoliberalismo e da imensa perda de direitos dos trabalhadores.

Contraditoriamente, esse contexto é o que acaba potencializando espaços de articulação e unidade nas lutas entre diferentes organizações e entidades, ampliando as forças políticas e a unidade da luta. Neste sentido, enquanto perspectivas, as experiências apontam para a vinculação do MST e de seus espaços formativos com “a essência da luta de classes em cada período” e contexto, de modo a aglutinar forças em torno das pautas mais estratégicas.

4.6 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO

O conhecimento, como dimensão central da Pedagogia Socialista, circunda o debate sobre qual ciência interessa à classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2017) e, de maneira bastante valiosa, assenta-se no materialismo histórico-dialético como método de compressão do real que seria o fundamento do ensino nas escolas, como pontua Krupskaya. Ao referir-se à contribuição de Lenin nessa questão, afirma: “Lenin, desde o início da organização do Comissariado da Educação Pública, insistiu na construção de programas escolares de tal forma que eles fornecessem as bases de uma visão de mundo marxista plena. A visão marxista do mundo é materialista”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 246).

Gehrke e Silva (2018), ao mencionarem a experiência soviética, indicam que cabe à escola e aos educadores fazerem as mediações necessárias no que diz respeito ao conhecimento na escola para que ela seja “[...] capaz de garantir o fortalecimento e ampliação da luta coletiva” (GEHRKE, SILVA, 2018, p. 05). Nessa perspectiva, o acesso aos conhecimentos na esfera da escola formal é elemento central que abarca relações, também com o desenvolvimento do trabalho na escola, a auto-organização e a atualidade.

Ao abordar a educação no MST, Bahniuk (2015) destaca que nas escolas do Movimento, o conhecimento concretiza-se pela relação que a escola estabelece com a realidade, como se dá a vivência concreta da realidade da escola e seu entorno. Ao mencionar as Escolas Itinerantes, Bahniuk (2015) pontua que no que concerne à ligação da escola com a

realidade, elas “[...] apresentam possibilidades, porém frente a imposição da forma escolar capitalista, pouco conseguem realizar a articulação entre o conjunto das disciplinas e a realidade de forma contínua” (BAHNIUK, 2015, p. 313).

Uma das ferramentas que contribuem com a escola na direção de construção de processos de vinculação da escola com a realidade por meio do conhecimento, mesmo com alguns limitantes, é o inventário da realidade⁴⁴, que, no caso das *Escolas Itinerantes* e *Colégio Iraci Salete Strozak*, são utilizados como base para o planejamento de ensino. Os inventários são uma espécie de levantamento do meio no entorno da escola, na maioria das vezes construídos a partir de pesquisa etnográfica que conta com o envolvimento participativo dos estudantes. Os dados levantados de características sociais, culturais, geográficas, históricas, econômicas, dentre outros, quando colocados em sintonia com os objetivos das disciplinas podem levar os estudantes a uma compreensão mais ampliada, não somente em relação ao contexto mais próximo, mas também às relações estabelecidas com a totalidade social. O inventário da realidade tem sido utilizado pelas escolas vinculadas ao MST, desde que se inicia um processo mais efetivo de implementação dos complexos de estudo.

No relato das *Escolas Itinerantes* publicado a partir do Encontro Estadual, as menções feitas ao conhecimento na esfera escolar valorizam as diferentes relações que os estudantes podem desenvolver com os conhecimentos a partir de agrupamentos e reagrupamentos existentes nas escolas. São agrupamentos por faixa etária e reagrupamentos por potencialidades ou necessidades evidenciadas nos processos de ensino-aprendizagem e, ainda, o espaço do Núcleo Setorial, que conta com o acompanhamento de um educador e possibilita a interação com estudantes de diferentes faixas etárias, onde o conhecimento também está presente.

Os coordenadores pedagógicos e educadores das *Escolas Itinerantes* que sistematizaram a experiência ainda trazem reflexões sobre a proposta das Itinerantes e de sua Escola Base, o *Colégio Iraci Salete*. O relato da experiência salienta que

A Escola Itinerante visa trabalhar conhecimentos científicos necessários para compreender a realidade global, não se limitando somente a conteúdos da realidade imediata, possibilitando assim uma melhor interpretação do mundo que oportuniza interferir na sociedade. É neste sentido que o projeto do Colégio Iraci Salete Strozak assume uma proposta do método materialista histórico dialético de organização do conhecimento. Exigindo dos

⁴⁴ O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e qualitativos. (MST, 2017c). Nesse caso, o inventário da realidade é utilizado para inventariar a realidade do entorno da escola.

educadores e educandos observar que é possível construir o conhecimento através da prática social, estabelecendo uma relação entre prática-teoria-prática em constante movimento, ou seja, assumindo a práxis na vida. Para isso o estudo da realidade é tomado como ponto de partida (BAIM, LIMA, 2015, p. 66-67).

Colocando-se na direção do materialismo histórico-dialético, nas *Escolas Itinerantes* e em algumas escolas de assentamento do Paraná, como já evidenciado anteriormente, foi implementado o experimento dos Complexos de Estudo. Segundo Caldart:

Os complexos de estudo foram a forma metodológica encontrada para dar conta do desafio de ajudar os estudantes (e seus professores) a exercitar, desde crianças, mas com níveis de aprofundamento e ampliação progressivos ao desenvolvimento de seu pensamento, o método dialético de análise da realidade (CALDART, 2017, p 284).

Salientamos que esse momento de construção curricular que prima pelo materialismo histórico-dialético inaugura-se com um primeiro movimento coletivo de análise de todos os conteúdos escolares e todas as disciplinas. A construção da proposta dos Complexos de Estudos no Paraná foi formulada a partir do estudo e de uma releitura crítica da experiência soviética, tendo por parâmetro a definição de ações em três níveis subsequentes, como sintetiza Sapelli (2013):

Foram definidos três níveis para a elaboração da proposta: do sistema (define o currículo e as ligações gerais com a vida e a abordagem metodológica geral), do coletivo escolar (que lidera a adequação das decisões tomadas ao nível do sistema ao entorno da escola, concreta) e de preparação do magistério (que precisa conhecer todo o sistema de produção dos complexos para poder aplicá-lo) (SAPELLI, 2013, p. 241).

Esse processo de construção curricular, desde seu início, considerou a necessidade de se debruçar sobre os conhecimentos que cabem ser acessados pelos estudantes nas escolas, de forma a superar a fragmentação de conhecimentos, contando com um amplo processo de discussão sobre os objetivos formativos e os objetivos de ensino, como mencionado anteriormente, sendo que os objetivos de ensino mantêm vínculos diretos com os conhecimentos científicos a serem apropriados pelos estudantes na escola. Conforme Onçay e Dalmagro (2015)

Os objetivos de ensino pertencem ao espectro relativo especificamente ao "conhecimento" em nossa matriz formativa, ou seja, aos conceitos,

categorias e procedimentos das ciências e das artes. O grau de complexidade envolvido em seu domínio exige que eles sejam examinados em particular. Objetivos especificamente de ensino se referem a *apropriação dos conteúdos escolares ou dos conhecimentos sistematizados na forma de ciência e arte e seus conceitos e, categorias e procedimentos correspondentes*, como por exemplo, no manejo da leitura e da escrita, a compreensão do processo de transformação de energia ou do conceito de agroecossistema (ONÇAY, DALMAGRO, 2015, p. 122 grifos do autor).

A partir dessa compreensão, o Plano de Estudos que orienta o trabalho das *Escolas Itinerantes e Colégio Iraci*, sem desconsiderar os processos existentes em cada escola a partir de cada Coletivo de Educadores, sugere como um dos objetivos de ensino que podem ser desenvolvidos com estudantes do 8º ano, a partir da construção dos complexos, “Conhecer as lutas, as contradições e o processo de abolição da escravatura no Brasil, em um contexto de imperialismo inglês e expansão do capitalismo” (MST, 2013, p. 214).

Trazemos esse objetivo com o intuito de ilustrar a perspectiva de totalidade presente na explicação do real, tomada, aqui, pelo processo de abolição da escravatura no Brasil. Na elaboração do objetivo, são considerados diferentes determinantes que incidiram sobre esse processo, demonstrando uma visão de totalidade que sugere relacionar a História do Brasil com os determinantes a nível internacional a partir da expansão capitalista e, nesse sentido, possibilita intencionalizar nos estudantes o estabelecimento de relações entre os diferentes determinantes e interesses de classe que influenciam as relações sociais, materializadas, nesse caso, no processo de abolição da escravatura no Brasil.

Buscando exemplificar, ainda, a presença do materialismo histórico-dialético como fundamento do Plano de Estudos, ou seja, da experimentação dos complexos de estudo pelas *Escolas Itinerantes e Colégio Iraci Salete* no Paraná, trazemos uma sugestão de um êxito vinculado aos processos formativos dos estudantes do 7º ano: “Identificar contradições entre a agricultura camponesa e o agronegócio, apurando a percepção da dialética de sua articulação e contraposição” (MST, 2013, p. 133). Compreender as contradições entre agricultura camponesa e agronegócio na complexidade do conhecimento, interessa à classe trabalhadora, ao passo que se coloca como condição compreender as contradições com as quais convive para construir alternativas de tensionamento. No referido objetivo, fica explícito o caráter de classe e não neutro do conhecimento e de seus fins. Assim, ele ilustra a busca pela construção escolar que se coloca em direção ao estabelecimento de relações com o conhecimento a partir do referencial marxista.

A experimentação dos Complexos de Estudos nas *Escolas Itinerantes* paranaenses vem possibilitando um salto qualitativo não somente em relação aos conteúdos, mas também

na transformação da forma escolar de maneira bastante significativa, pois o conhecimento pode assumir contornos bastante interessantes na perspectiva da classe trabalhadora. Mas, contraditoriamente, o exercício de experimentação proposto pode, também, em alguns momentos, incidir na secundarização dos conteúdos, ao buscar alterar a forma escolar em meio às amarras da tutela e da ingerência efetivadas pelo Estado.

Na experiência da *EJA* visualizamos que o conhecimento também se coloca como elemento importante:

O material didático da *EJA* dos trabalhadores do campo deverá articular o conteúdo científico com a realidade social do homem do campo. Para realização dos planos de aulas serão adotados livros de apoio, bem como aquisição de equipamentos e materiais. O material didático deve expressar a relação entre Agroecologia, *EJA*, questão agrária, por fim a relação entre homem x ciência x natureza, possibilitando a interação do educando com o conhecimento científico. (UNIOESTE, 2012, p. 65).

Destaca-se a necessidade de o material utilizado possuir vínculo com a realidade social camponesa e, ainda, possibilitar a interação com o conhecimento científico abarcando as questões que perpassam a construção da Reforma Agrária Popular, como resultados a serem alcançados. O PPP da prática educativa da *EJA* socializada pelo MST-PR no II ENERA indica ainda “[...] o estabelecimento de relações entre os conhecimentos científicos estudados e a realidade empírica” (UNIOESTE, 2012, p. 80), indicando o materialismo histórico-dialético como método de compreensão do real.

Indo nessa mesma linha, tratando-se de conhecimento, a prática educativa do *Diálogo de Saberes* coloca-se como uma experiência que soma forças junto à necessidade de romper acerca do latifúndio do conhecimento nas Ciências Agrárias, também orientado pelo materialismo histórico-dialético, pela agroecologia e, ainda, pela pedagogia libertadora de Paulo Freire (TARDIN, GUHUR, 2015). Além de se preocupar com o acesso ao conhecimento científico, esta prática, assim como outras, também se preocupa com a forma como se processam as relações de ensino e aprendizagem, nesse caso, na área de assistência técnica. A partir da compreensão de que a assistência técnica, historicamente, promove um processo de “invasão cultural” (TARDIN, GUHUR, 2015), tem-se o objetivo de consolidar relações a partir de uma proposta antagônica, não prescritora e autoritária, mas, de ruptura com essa concepção, construindo práticas educativas dialógicas, pautadas no diálogo entre os diferentes sujeitos, camponeses, camponesas e técnicos e técnicas:

A necessidade de um diálogo de saberes se inscreve numa concepção de Agroecologia que reconhece os povos do campo e da floresta (e das águas) como seus sujeitos privilegiados, portadoras de um saber legítimo, construído por meio de processos de tentativa e erro, seleção e aprendizagem cultural, e que lhes permitiu captar o potencial dos agroecossistemas onde convivem há gerações (GUHUR, TONÁ, 2012, *apud* TARDIN, GUHUR, 2015, p. 29).

Essa concepção, que vincula a comunicação rural à Educação Popular, propõe formar um “militante-técnico-pedagogo-educador em agroecologia” que construa relações de respeito na assistência técnica a partir do diálogo de saberes no encontro de culturas, como o próprio nome da prática educativa sugere, possibilitar um diálogo pautado no encontro de saberes (TARDIN, GUHUR, 2015, p. 29). Compreendemos que esta experiência também busca desconstruir os conhecimentos falseadores do real que o agronegócio apregoa e que são intensamente veiculados nos meios de comunicação de massa, como evidenciado anteriormente, na afirmação propagandista de que o “o Agro é pop, o Agro é tech, o Agro é tudo” e do Programa Agrinho.

O *Projeto Flora* também pauta-se na metodologia do diálogo de saberes e indica o diálogo como algo necessário na agricultura agroflorestal, “[...] tendo como referência permanente, o olhar crítico possibilitado pela atuação em conjunto com as universidades, movimentos sociais e, principalmente, com as famílias camponesas” (MONNERAT; SOUZA, 2015, p. 95). O *Projeto*, ao evidenciar a involução da cobertura florestal nas terras paranaenses nas últimas décadas, buscar promover a reconversão produtiva de áreas degradadas em sistemas agroflorestais.

O *Flora* compreende que “[...] os assentamentos rurais são instalados sobre latifúndios e recebem de herança uma terra desmatada, degradada e, em grande parte das vezes, contaminada. As famílias assentadas têm que recuperar esta terra para viver e para deste lugar alcançarem seu sustento” (MONNERAT; SOUZA, 2015, p. 96). Por isso, a atuação do *Flora* considera a reconversão produtiva de áreas degradadas em agroflorestas, a partir do diálogo pautado em uma visão crítica das ações humanas sobre a natureza historicamente, na qual o amplo conhecimento agroecológico é necessário.

A *Jornada de Agroecologia*, como prática educativa, também é transpassada pela necessidade de desconstruir os argumentos que se vinculam à justificativa de existência do agronegócio. O relato da experiência realizado pelos integrantes do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, Ceres Hadich e José Maria Tardin, indicam que:

Por muitos anos, a chamada agricultura industrial moderna, embrião de o que nos anos [19]90 se transformou no agronegócio, foi tomada como a saída para os problemas da fome e da miséria no mundo. Dessa maneira, décadas de conhecimento e desenvolvimento das forças produtivas e das tecnologias estiveram voltadas a trazer respostas e argumentos que fortalecessem esse discurso (HADICH, TARDIN, 2015, p. 85).

Buscando denunciar o caráter de classe do agronegócio, que sua aparência não revela a sua essência, bem como explicitar suas contradições e as contradições da Revolução Verde, compreendemos que as *Jornadas de Agroecologia* vêm contribuindo no confrontar o conhecimento que ambos disseminam, ao passo que indicam “[...] a necessidade de construir um novo paradigma para a agricultura mundial (...) [passando] a identificar na Agroecologia a alternativa possível para a reconstrução da agricultura”. (HADICH, TARDIN, 2015, p. 85-86).

Essa compreensão da agroecologia como matriz a ser desenvolvida na agricultura como estratégia, no que concerne ao conhecimento e à ciência que interessam à classe trabalhadora, comungam com a compreensão sintetizada por Frigotto (2017) no “Seminário Pedagogia Socialista – legado a revolução russa e desafios atuais”, tendo em conta que o referido autor pondera que “[...] trata-se de desenvolver as bases e a prática da ciência da agroecologia como parte fundamental do projeto da pedagogia socialista” (FRIGOTTO, 2017, p. 216), em nossa compreensão, alinhado com os desafios da Reforma Agrária Popular.

Com essas constatações sobre as diferentes experiências socializadas pelo MST-PR no II ENERA, é possível afirmar que elas assumem como desafio a compreensão do mundo a partir do materialismo histórico-dialético, e sua visão crítica do real, mostrando alinhamento com a ciência vinculada às necessidades da classe trabalhadora. Mesmo com as dificuldades apresentadas, vêm demonstrando avanços significativos. Em alguns dos casos analisados, são evidenciados exemplos relevantes de que a aparência não revela a essência dos fenômenos, assim como afirmou Marx, “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271).

Evidencia-se, nas práticas educativas, que o conhecimento do real está sempre atrelado à perspectiva de intervenção no mesmo, se se compreende determinada realidade, passasse a possuir um poder de intervenção no mundo a partir dela. Uma das potencialidades presentes diz respeito à aproximação entre “conhecimento empírico e conhecimento acadêmico” (MONNERAT; SOUZA, 2015, p. 95). Essa perspectiva de aproximação está presente em algumas das experiências educativas analisadas, em especial, a partir da compreensão dos camponeses e camponesas como sujeitos portadores de um determinado conhecimento que se relaciona com os conhecimentos estudados nas Universidades.

Fica evidente, em todas as experiências, a importância do conhecimento para a classe trabalhadora, mas, algumas vezes, a forma como se dá a relação de ensino e aprendizagem que tem o conhecimento como objeto, é questionada por reproduzir a submissão e o autoritarismo. Essa constatação negativa, contraditoriamente aponta para a construção de estratégias curriculares e metodológicas que visem a construir outras relações de acesso ao conhecimento, mais dialógicas.

Dois desafios são percebidos nas experiências relatadas, um deles compreende aprofundamento em relação ao materialismo histórico-dialético e o outro remete à necessidade de disseminar o conhecimento agroecológico em seu alinhamento com o marxismo e um projeto de transformação social em direção ao socialismo. A partir das análises realizadas, verificamos, ainda, a importância do desenvolvimento de tecnologias que deem conta dos processos que envolvem a transição agroecológica e a construção da agroecologia, visto que a tecnologia construída nos dias atuais não atende as necessidades desta matriz produtiva.

Um último elemento bastante importante compreendido como uma potencialidade é a defesa da não neutralidade do conhecimento, o desvelamento do caráter de classe que está subjacente às explicações sobre a realidade, orientado pelo materialismo histórico-dialético.

Conforme evidenciamos na Introdução deste trabalho, a educação como prática social não é desprovida de intencionalidade, pelo contrário, não há neutralidade ao falarmos sobre processos educativos. Do mesmo modo ocorre, ao abordarmos o conhecimento. Concordamos com Ramos ao inferir que:

[...] não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos (RAMOS, 2017, p. 81).

Dessa forma, ressaltamos que o confronto que o Movimento constrói, ao buscar evidenciar o caráter de classe que está subjacente ao conhecimento, materializa-se como expressão do que Frigotto (2017) pontua, conforme indicamos anteriormente, quanto a um dos principais legados de Marx para pensarmos a escola e a Pedagogia Socialista, qual seja, o confronto com as teses que apregoam a neutralidade do conhecimento.

4.7 EXPRESSÕES DA AUTO-ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE COLETIVOS

A dimensão central da Pedagogia Socialista, sintetizada pelos conceitos de auto-organização e formação de coletivos, é compreendida por nós como uma das dimensões mais difundidas no MST, como uma organização social que luta pela terra, por reforma agrária e por transformações sociais pautada na coletividade. Ao se colocar em direção ao socialismo, projeta-se a formação de um ser humano que será capaz de construir esse sistema social voltado à maioria da população. Nesse sentido, é almejada uma formação humana que esteja em sintonia com um “novo” sujeito social, sendo necessário formar sujeitos que tenham a consciência de classe trabalhadora, assim como valores atrelados à ela.

Como mencionado em capítulo anterior, para se colocar estrategicamente rumo à transformação social, o Movimento apoia-se na construção cotidiana de ações e processos pautados nos princípios que orientam a organização. Relembramos a afirmação do Movimento já apresentada anteriormente:

[...] os princípios nos orientam na construção da estratégia, na elaboração das táticas para enxergar o horizonte e no seguir fazendo o caminho caminhando. No construir de nossa organização afirmamos como princípios: a direção coletiva, a divisão de tarefas, o estudo, o planejamento, a autonomia, o vínculo com a base, a disciplina e a avaliação crítica e autocrítica. (MST, 2016a, p. 21).

Ao assumir esses princípios como fundamento, o MST pauta suas ações a partir da auto organização e do trabalho coletivo, o que implica a construção de uma práxis coletiva e individual em direção à superação das dificuldades impostas pelos valores, comportamentos e atitudes opostos à sociedade que se busca construir. Esse conjunto de comportamentos e atitudes que se manifestam e não são compatíveis com a construção contra-hegemônica e os princípios que orientam o Movimento, são vinculados à cultura capitalista na qual o mesmo está inserido. Como aponta Garcia: “Não é possível, contudo, afirmar que seja um efetivo rompimento com a cultura capitalista, porque o Movimento está imerso nesse modo de produção” (GARCIA, 2009, p. 214).

Esse processo de construção contra-hegemônica traz alguns conflitos e desafios em seu fazer-se Movimento. Ao sintetizar algumas premissas do MST, o Caderno do Setor de Formação *Método de Trabalho de Base e organização popular*, apresenta em um dos textos reflexões sobre os vícios e desvios político-organizativos, indicando que:

[...] ocorrem contradições entre o comportamento dos indivíduos e as estruturas organizativas propostas, o que dificulta o avanço da organização. Explicando melhor: temos por definição a implementação dos princípios organizativos (divisão de tarefas, centralismo democrático, crítica e autocrítica, planejamento, disciplina, direção coletiva, estudo, profissionalismo, etc.), mas na prática muitos militantes não conseguem implementá-los de maneira eficiente, por causa dos vícios e desvios herdados do processo de produção e reprodução de sua existência. Até aí é natural, mas, se essas contradições não forem resolvidas no sentido do crescimento dos indivíduos em relação à superação e implementação das virtudes, a organização enfraquece, emperra ou, pode se desviar do caminho e dos objetivos a que se propõe alcançar. Vejamos, portanto o quão importante e urgente é a mudança de nossa práxis. (PIZETTA, 2009, p. 135-136).

Assim, o Movimento reconhece que pensar a formação humana na direção do socialismo, desde já, implica em se colocar diante de um desafio imenso, pois, busca-se a formação de sujeitos com traços de indignação frente às injustiças, união, solidariedade, companheirismo, coragem, capacidade de auto-organização, com condições para trabalhar de forma cooperada e com responsabilidade coletiva, com valores humanistas e socialistas (MST, 1996). Porém, a sociedade capitalista que nos forma e na qual o Movimento e seus integrantes estão imersos instiga a competição, o individualismo, o egoísmo, a alienação, a submissão, o imediatismo e o consumismo, dentre outros.

Conforme mencionamos anteriormente neste trabalho, para o MST (2016), os princípios retomados no excerto citado a pouco cumprem sua função histórica quando são postos em diálogo com a realidade, e assumem, assim, sua forma pedagógica, que forma os sujeitos. Nesse sentido, a materialização dos princípios sob uma sociedade que não partilha dos mesmos fundamentos que o MST, acaba gerando conflitos que envolvem a subjetividade humana.

Dessa forma, o desenvolvimento da auto-organização e do trabalho coletivo, sob o capitalismo, apresentam inúmeros conflitos, pois a maioria dos processos sociais dos quais as pessoas participam no decorrer de sua vida, formam-nas para uma lógica oposta a que se propõe construir no contexto da luta do MST. Como salienta Araujo, existe a “internalização de uma subjetividade humana submissa à lógica mais geral do capital” (ARAUJO, 2007, p. 32), e ela precisa ser, em nossa compreensão, trabalhada, reelaborada, colocando-se em outra direção. Conforme adverte Pertti Simula, “No socialismo, igualdade e solidariedade aparecem como valores básicos em oposição à competição e ao egoísmo”. (SIMULA, 2017, p. 22).

A constatação desse descompasso entre as relações a serem construídas e as relações existentes que ocasionam conflitos, é percebida pelo próprio Movimento, como mencionado,

e ele se coloca coletivamente a pensar sobre esses processos e como incidir positivamente sobre tais conflitos, de modo a superá-los. No texto *Vícios e desvios político-organizativos: origens, implicações e mecanismos para combatê-los*, Pizetta sintetiza a compreensão do Movimento, naquele momento, indicando que:

De modo geral, podemos dizer que o vício é uma postura, uma prática, um comportamento ideológico e político, que se opõe à virtude. É uma deficiência, que possuímos ou desenvolvemos, uma falha que herdamos, reproduzimos e transmitimos, um aspecto negativo (limite) que atrapalha, que dificulta o avanço da organização coletiva. É uma deficiência que prejudica o bom funcionamento da organização, que mina, destrói e corrompe a vida da organização se não soubermos combatê-los (PIZETTA, 2009, p. 133).

O Movimento compreende que os vícios se formam na convivência social e manifestam-se nas ações, na forma de pensar, de agir e de atuar das pessoas. Dessa forma, eles influenciam demasiadamente em organizações sociais como o MST. Com isso, sem a pretensão de esgotar a discussão, configurando-se como um exercício de escrita que pretende instigar discussões, reconhecendo-se na sua incompletude, o MST, ao voltar-se para a formação de sua militância, indica alguns vícios que se evidenciam e, por vezes, limitam as práticas da militância Sem Terra e a estrutura organizativa do Movimento. São eles: individualismo; espontaneísmo; personalismo; anarquismo; sectarismo; comodismo/imobilismo; amadorismo/aventureirismo e auto-suficiência. (PIZETTA, 2009, p. 136-139).

De forma oposta aos vícios, são apresentadas as virtudes: “[...] estas são as qualidades positivas que uma pessoa possui, adquire e as desenvolve como uma força ou potência que impulsiona e beneficia um grupo, uma organização coletiva” (PIZETTA, 2009, p.133). Nessa compreensão, são elencados alguns mecanismos que podem contribuir com a superação dos vícios identificados. Para tanto, inicialmente, o MST constata que:

- 1) É necessário admitir que temos deficiências e vícios organizativos alojados em nossa consciência individual;
- 2) Precisamos estudar e conhecer em profundidade as deficiências e os vícios que temos;
- 3) Adotar conscientemente o mecanismo da vigilância;
- 4) É fundamental estabelecer um processo de Crítica e Autocrítica corretamente;
- 5) Ir forjando a vivência de novos valores;
- 6) Implementar o método de planejamento com divisão de tarefas e responsabilidades;

- 7) Avançar na prática da disciplina consciente;
- 8) Ser tolerante com os que erram, mas, intolerante com o erro;
- 9) Implementar os princípios organizativos, dentre eles, a direção coletiva, o planejamento com divisão de tarefas e responsabilidades, a avaliação, o estudo (PIZETTA, 2009, p. 141-147).

Uma das primeiras necessidades indicada é o próprio reconhecimento da existência desses vícios elencados. À medida que é compreendida sua existência, estudam-se suas origens e causas. Nesse processo, passa a ser possível caminhar rumo à superação dessa condição que causa danos aos indivíduos, aos que estão à sua volta e para toda a organização social. O Movimento reconhece que esse não é um caminho fácil, mas que, mesmo assim, é preciso trilhá-lo. Ao aprofundar a reflexão acerca dos vícios, o MST verifica que

[...] a batalha é difícil porque precisamos desenvolver a disposição em controlá-los e renunciá-los sempre que surgir a sua manifestação e, em seu lugar desenvolver novas virtudes. É um processo de desconstrução e construção ao mesmo tempo. Não somos culpados de tê-los, pois, por vezes se manifestam inconscientemente, quando percebemos já cometemos o erro, ou, podemos nem perceber, pois somos produtos de uma determinada ordem social, somos resultado do sistema capitalista e trazemos conosco toda a carga de valores negativos em nossa consciência. No entanto, somos responsáveis para identificá-los e extirpá-los de nosso meio, de nossa consciência e de nossas ações, pois temos virtudes e qualidades a desenvolver. (PIZETTA, 2009, p. 134).

Esse processo, compreendido como uma síntese entre desconstrução e construção, consolida-se, tanto a nível individual quanto no coletivo, indicando “[...] a relação dialética entre as circunstâncias e a ação prática na transformação das circunstâncias” (FRIGOTTO, 2017, p. 217). A superação dos vícios demanda o reconhecimento de sua existência, passo essencial para poder enfrentá-los de modo intencional individual e coletivamente, para caminhar rumo a práxis que vise a transformação da realidade.

Sabemos que nenhuma mudança acontece automaticamente na consciência dos indivíduos e, tampouco de forma mecânica. Toda mudança é resultado de um processo, de uma convivência social prolongada, da análise, estudo e conhecimento da problemática que se pretende enfrentar e, fundamentalmente dos mecanismos e ações conscientes implementados para superá-los. O ponto de partida nesse processo é a base material, isto é, o meio social em que as pessoas estão submetidas, é a organização que poderá ir moldando, reeducando seus membros, numa relação dialética onde, se por um lado os indivíduos fazem a organização, por outro, são produtos dela, isto é, ao mesmo tempo que construímos a organização estamos sendo construídos por ela. (PIZZETA, 2009, p. 141).

Nessa relação dialética entre construir-se e, ao mesmo tempo, construir a organização é que situamos a dimensão da auto-organização e da formação de coletivos também como centrais nas práticas educativas analisadas. Evidenciamos que elas contribuem para “ir forjando a vivência de novos valores” e também buscam “implementar os princípios organizativos, dentre eles, a direção coletiva, o planejamento com divisão de tarefas e responsabilidades, a avaliação, o estudo”. As vivências proporcionadas por essas experiências colocam-se como processos germinais de relações que se voltam para outra formação social. Dessa forma, a organicidade do MST, que busca materializar os princípios se constitui como um exercício latente do Movimento colocar-se nessa direção dialética de superação.

Em uma reflexão bastante próxima, acerca da experiência socialista russa, Shulgin indica elementos acerca das aptidões individuais e coletivas que foram necessárias naquele contexto pós revolucionário de construção social:

Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista – tais são os objetivos da escola. Mas o que significa isso? Que exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir esses objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão. (SHULGIN, 1924 *apud* FREITAS, 2009, p. 30).

Dentre os aspectos formativos necessários naquela experiência russa, ganham destaque a coletividade e as questões que perpassam a auto-organização, em direção a processos de autogestão. Nesse sentido, como um exercício preliminar de vivência, construção e delineamento de alguns elementos dessas relações desde já, as práticas educativas socializadas pelo MST-PR no II ENERA são ricas em suas possibilidades.

No que diz respeito à própria organização do II ENERA e dos encontros preparatórios nos estados, como expressão da organicidade do MST, são visualizadas várias instâncias voltadas à auto-organização e constituídas por meio da formação de coletivos. Trazemos, como exemplo, elementos da organicidade do “VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná”. Para a realização da atividade, foram constituídas quinze equipes de trabalho, sendo: Coordenação Geral; Animação e Mística; Alojamento e Infraestrutura; Alimentação; Segurança e Disciplina; Finanças; Sistematização e

Memória; Saúde; Higiene e limpeza; Ato 10 anos da Pedagogia do Campo; Ciranda Infantil; Acompanhamento de assessorias; Secretaria-Geral; Imprensa; Mostra de artes; e Ato de denúncia. Foram cento e cinquenta e sete militantes de diferentes municípios do Paraná que colaboraram voluntariamente para a realização do Encontro, além de cerca de trinta militantes que se inseriram somente durante os dias de realização do mesmo.

Cada equipe de trabalho teve uma dinâmica intensa de reuniões organizativas e de atividades que materializaram os princípios do MST, ao realizarem planejamento, estudo, direção coletiva, divisão de tarefas, autonomia e também a realização de um momento de avaliação das ações desenvolvidas. A preparação e realização do Encontro demandou a formação de coletivos e a auto-organização dos mesmos. Dessa maneira, são expressão dessa dimensão central da Pedagogia Socialista. O Encontro foi realizado na Unioeste – *campus* de Cascavel – e o alojamento dos militantes de todo o Paraná foi na Paróquia Rainha dos Apóstolos, em local próximo ao *campus*, o que implicou em uma dinâmica organizativa que desse conta desses dois espaços, considerando o público de 500 participantes. A relação de equipes de trabalho, a ementa com a função de cada equipe e quantidade de integrantes consta como Anexo II deste trabalho.

O Encontro foi custeado a partir da contribuição financeira de cada militante, no valor de quarenta reais por pessoa, e de um valor modesto de nove mil reais advindos de um Projeto de Apoio a Eventos da CAPES. Dados os custos do alojamento para todos por três dias e a compra de passagem de algumas assessorias, foi necessária uma força tarefa do Movimento, por meio das suas instâncias organizativas visando a garantir a alimentação dos participantes durante a atividade. Foi nesse momento que o vínculo com a base, como princípio do MST, efetivou-se de forma a colaborar com a realização do Encontro. Salientamos que a realização do Encontro, no quesito alimentação, só se efetivou pelo esforço de cada militante e, ainda, pela contribuição de cada região, por meio da partilha, alguns itens também foram comprados. Segue o quadro que evidencia a organização da partilha de alimentos de cada região do Estado, dos assentamentos, acampamentos e cooperativas do MST. O Quadro 28 foi adaptado a partir da II Circular do Encontro (MST, 2015c), datada de 20 de agosto de 2015.

Quadro 28: Relação dos alimentos necessários para a realização do VII Encontro Estadual PR

Alimento	Quantidade	Encaminhamentos nas regiões
Arroz	75 pct. de 5 kg = 375 kg	Dialogar com a região de Querência do Norte
Feijão	200 kg	Assentamento Oito de Abril, Sudoeste e Centro Oeste
Carne de boi	200 kg	Comprar dos agricultores da região.
Carne de frango	250 kg	
Carne de porco	300 kg	
Macarrão	60 kg	Região Centro
Mandioca	280 kg	Região Centro, Oeste e Norte
Batata doce	240 kg	Região Centro e Norte (Londrina)
Gordura	2 cx. de óleo	Vamos comprar
Sal	10 kg	Vamos comprar
Farinha mandioca		Vamos comprar
Chuchu	300 kg	Brigada Teixeira
Abóbora	150 kg	Região Sul e Porecatu
Leite	500 l	Brigada Teixeira
Café	32 kg	Região Norte
Açúcar	60 kg	Vamos comprar
Pão	350 un.	Cada participante traz um
Cuca	150 un.	
Biscoito salgado	200 kg	Vamos comprar
Bolacha	200 kg	Negociar com as companheiras do Assentamento 08 de Junho – Laranjeiras do Sul - Comprar os produtos e elas fazerem as bolachas
Saladas	Ver o que é de época e mais em conta	Comprar aqui
Cheiro verde	Ver na região	Região Oeste
Banana	15 cx.	Trazer das regiões
Maçã	15 cx.	
Laranja	15 cx.	
Mexerica	15 cx.	
Cebola	20 kg	Vamos comprar
Alho	5 kg	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de MST-PR (2015c)

No Quadro 28, consta o levantamento do quantitativo de alimentação necessário para o VII Encontro e os encaminhamentos quanto as regiões responsáveis pela garantia dos mesmos, considerando a produção dos acampamentos e assentamentos. Observa-se que, em relação aos alimentos que precisaram ser adquiridos por meio da compra, foi priorizada a aquisição em mercados pequenos e produção da agricultura familiar da região onde ocorreu o VII Encontro Estadual.

Quanto à *Jornada Sem Terrinha* é visualizada a realização de atividades por meio da auto-organização das crianças que constituem comissões de negociação, de comunicação, agitação e propaganda, dentre outras. Cada comissão é acompanhada por um educador, mas ganha destaque o protagonismo das crianças nos momentos de reuniões de planejamento e avaliação das ações, bem como no momento de assembleia. Farias e Leite (2015) relatam que na experiência da *Jornada Sem Terrinha* de 2012, da qual participaram cerca de três mil crianças que ocuparam concomitantemente dezesseis NRE's e a SEED, durante a audiência com o secretário de educação do Paraná:

Ao apresentar a pauta os Sem Terrinha demonstraram um aprendizado próprio da organização coletiva, respeitando o momento de cada um falar e coordenando cada ponto. E no diálogo direto com o Secretário eram firmes e solidários em argumentos com os seus companheiros, a medida que um Sem Terrinha se mostrava atenuado frente aos argumentos do Secretário e sua equipe os outros Sem Terrinha pediam para falar e diziam que as coisas não eram bem daquele jeito que o Secretário queria pronunciar, e faziam isto ao dizer: “mas lá na minha escola é assim...” se referindo aos problemas que enfrentavam. (FARIAS, LEITE, 2015, p. 20).

Além do aspecto formativo da organização coletiva, “[...] nesta ocasião evidenciou-se resultados pela apropriação, segurança conhecimento de seus direitos e auto-estima coletiva que expressaram os Sem Terrinha durante o conjunto das atividades” (FARIAS, LEITE, 2015, p. 21). A outra prática educativa desenvolvida na *Ciranda Infantil Semente da Esperança*, também relacionada à formação da infância Sem Terra reconhece que “[...] a vivência em coletivo permite a formação do sujeito” (GONÇALVES, PÊGO, 2015, p. 07).

Na experiência da *Escola de Mulheres*, o protagonismo das mesmas faz-se presente. Nos temas dos Encontros Regionais que antecederam a constituição da *Escola*, pode-se perceber a importância da dimensão da auto-organização, como no tema do 2º Encontro, no ano de 2007, “Mulher organizada, semente germinada, sociedade transformada” e, ainda, o lema do 7º Encontro, em 2012, “Mulheres lutando, organizando e cooperando para construir

uma sociedade mais justa”. A própria justificativa para a consolidação da *Escola* indica a “[...] necessidade de ir consolidando experiências onde as mulheres tomassem direção” (PAIXÃO, KUNRATH, 2015, p. 79). As etapas das turmas constituídas na prática educativa *Formação Política Coletivo de Mulheres – Escola de Mulheres* foram organizadas por meio da organicidade do Movimento, que prevê instâncias como Núcleos de Base e equipes de trabalho, espaços organizativos que prezam pelo trabalho coletivo e pela divisão de tarefas, promovendo, assim, a participação das mulheres na gestão coletiva do curso.

Quanto ao *Projeto Flora*, promoveu a participação das famílias e reforçou a organicidade, “[...] reconhecendo que as famílias dos assentamentos possuem um amplo conhecimento organizativo” (MONNERAT, SOUZA, 2015, p. 97). As *Jornadas de Agroecologia*, por sua vez, são construídas por meio de um amplo processo de planejamento, que envolve os diferentes setores do MST na divisão de tarefas, por meio da qual centenas de militantes desenvolvem trabalhos por meio da formação de coletivos, com responsabilidade própria, elemento esse que possibilita e está estruturado na prática do trabalho coletivo e da auto-organização.

Na prática educativa *Saúde Popular*, percebe-se o desenvolvimento de atividades pautadas no Setor de Saúde como coletivo que organiza as ações. O trabalho também é partilhado com outros coletivos, outros setores do Movimento:

Considerando a estrutura organizativa e as linhas políticas do setor de saúde é importante garantir o trabalho conjuntamente com os setores de educação e produção, frente de massa e os outros setores. O setor de saúde também agrega o setor de gênero onde envolvem também as questões relacionadas a violência contra a mulher, organização das mulheres e debates nas relações de gênero na família e na comunidade. Esta organicidade é para superar os desafios que este momento de luta apresenta. Não basta criar organicidade é necessário dar funcionalidade a mesma (MST, 2009, *apud* ANDRADE, OLIVEIRA, 2015, p. 04).

Não estão explícitos nos materiais a que tivemos acesso, os desafios ou limites que perpassam a realização desse trabalho coletivo. Porém, ao assistirmos o vídeo que retrata a prática educativa da *Saúde Alternativa Popular no Assentamento Contestado*, fica latente a importância de estarem organizados enquanto coletivo para conseguirem resistir, coletivamente, frente à denúncia mencionada anteriormente e seguir construindo a proposta de Saúde Popular no interior do Movimento, ampliando o envolvimento e auto-organização das famílias nesse processo, seja com o cultivo e uso das ervas medicinais, ou na difusão e ampliação da utilização de terapias alternativas para a promoção da saúde nos acampamentos

e assentamentos.

Quanto às experiências de auto-organização nos espaços de educação formal, temos a experiência das *Escolas Itinerantes* que possuem os Núcleos Setoriais como espaço de exercício do trabalho coletivo e da auto-organização dos estudantes. Como mencionamos anteriormente, são espaços onde os estudantes de diferentes idades planejam e realizam ações vinculadas a escola ou mesmo fora dela, como o Trabalho Socialmente Necessário, é o espaço onde também se avaliam as ações desenvolvidas.

As atividades realizadas possibilitam o desenvolvimento de habilidades para o trabalho coletivo, bem como, para que os estudantes assumam a condição de sujeitos no processo de construção cotidiana da escola.

Leite (2017), em sua pesquisa de mestrado, pôde constatar, no que se refere às *Escolas Itinerantes do Paraná* que

[...] a auto-organização dos estudantes tem sido um processo desafiador para as escolas, tanto no âmbito dos estudantes compreenderem sua participação no processo educativo, enquanto sujeitos que contribuem nas tomadas de decisão e rumos dos processos coletivos, quanto no âmbito de alguns educadores e educadoras compreenderem esta participação dos estudantes e o seu papel enquanto educador para promover esta atitude participativa no estudo, no trabalho e na gestão da escola. No interior dos limites apresentados, compreendemos que as práticas abordadas evidenciam avanços significativos na forma de conceber e de materializar a auto-organização, demonstra que os ensaios dos núcleos setoriais permitem canalizar uma participação mais efetiva com processos de ocupação permanente da escola pelo trabalho, pelo estudo e pela gestão da escola, expresso nas experiências das escolas que conseguiram avançar na ampliação do tempo escolar (LEITE, 2017, p. 282-283).

As possibilidades formativas relacionadas à auto-organização e à formação de coletivos no interior da escola geram diversos conflitos, mas passam a ser mais qualificadas, quando se conciliam com a ampliação do tempo escolar. Compreendemos que, quando se buscam constituir esses espaços organizativos, como os Núcleos Setoriais, sem a ampliação do tempo escolar, algum objetivo da escola fica fragilizado, seja ele a dimensão formativa do trabalho coletivo ou a do conhecimento.

Bahniuk (2015) retrata em seu trabalho a compreensão de que alguns teóricos defendem que a auto-organização na escola tende a retirar o conteúdo da mesma. Esse se efetiva como um desafio que perpassa a busca pela alteração da forma escolar sem que ela perca sua função específica em relação ao conhecimento, que não é desenvolvido de forma tão sistemática por nenhum outro espaço educativo.

Por fim, a prática educativa do *Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak* relata justamente a experiência acerca da auto-organização dos estudantes. São apontados os espaços de auto-organização construídos pelos estudantes no *Colégio*, mencionando a importância dos mesmos se colocarem como sujeitos no processo de condução da escola não aceitando “[...] processos de subordinação, dominação e submissão que estão presentes na escola capitalista” (D’ÁVILA, MELLO, 2015, p. 71). Foram consolidados espaços de auto-organização da juventude, por meio de projetos extraclasse, e também se afirma que

[...] desde seu início a escola contou com a participação dos estudantes na gestão escolar, a partir do Coletivo de Estudantes Coordenadores de Turmas, que compõe a coordenação geral dos educandos da escola, que se reúne periodicamente para momentos de estudo, discussão e encaminhar questões referentes à vida escolar, bem como organizar e coordenar o Momento Cívico e o Conselho de Classe Participativo (D’ÁVILA, MELLO, 2015, p. 72).

Além dos Núcleos Setoriais, o relato menciona a existência de uma outra instância de auto-organização dos estudantes, o Núcleo Dirigente de Estudantes (NDE) que tem como tarefa a participação na gestão escolar. Os próprios estudantes construíram espaços de discussão onde puderam sistematizar o que compreendem por auto-organização:

- O envolvimento dos estudantes no processo de gestão escola;
- Não vem pronto e acabado como na sociedade capitalista;
- É feita por um coletivo de estudantes;
- Os núcleos setoriais têm uma relação profunda com o trabalho socialmente necessário;
- A auto – organização pretende formar lutadores e construtores;
- Parte das necessidades específicas (do dia a dia da escola) D’ÁVILA, MELLO, 2015, p. 73).

Nessa perspectiva, compreendem que um dos objetivos principais da auto-organização da escola “[...] é desenvolver a autonomia, a capacidade organizada e o trabalho coletivo das crianças e adolescentes” (D’ÁVILA, MELLO, 2015, p. 73). Ficam evidentes traços, delineamentos, de processos germinais, da formação pretendida mesmo com os limites da formação capitalista que possuímos.

No Seminário que discutiu os desafios do MST na construção da Pedagogia Socialista, realizado em 2017, evidencia-se o grande potencial que os processos realizados pela e com a juventude podem assumir, assim como na prática educativa do *Colégio Iraci*. Naquele momento, afirma-se que “É preciso organizar a juventude como força social. Ela não é

naturalmente revolucionária ou conservadora. A sensibilização e a mobilização precisam ser feitas de forma que ela tome para si esta tarefa” (SANTOS, ESCOBAR, 2017, p. 318).

Essa possibilidade, pela ousadia pretendida, assume, sem dúvida, um grande potencial da juventude no contexto do MST. A força da juventude Sem Terra é tão grande quanto é a sua responsabilidade, na compreensão do Movimento: “A reforma agrária popular será o que os jovens se dispuserem a fazer daqui para frente e todos, de todas as gerações, estamos convocados a manter essa bandeira erguida, no rumo do horizonte da sociedade socialista” (MST, 2014a, p. 116). Não sem conflitos e inúmeras contradições, que, muitas vezes, não aparecem de imediato nos relatos e noutras sistematizações das experiências, as ações desenvolvidas representam os grandes desafios que envolvem “[...] educar para uma visão de mundo socialista em um tempo de hegemonia do neoliberalismo” (MST, 2014a, p. 119).

Cabe salientar que as experiências do MST-PR socializadas no II ENERA apontam convergências ao considerarem que a formação humana precisa contemplar objetivos vinculados à auto-organização e à coletividade. Sublinhamos como avanço os diferentes espaços construídos nas escolas para dar conta desse objetivo formativo. Também fica evidente o esforço em forjar e vivenciar desde já “novos valores”, que se caracterizam, igualmente, como um desafio, pois, só se efetivam por meio da contradição.

Grandes são os desafios, limites e contradições, mas também gigantes são as potencialidades e a ousadia na construção da Pedagogia Socialista na interface com a Pedagogia do Movimento no MST. O trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história representam, talvez, uma versão de origem camponesa da Pedagogia Socialista, forjada na forma histórica do capitalismo no Brasil e nas possibilidades de sua superação a partir das contradições e lutas construídas historicamente pelos trabalhadores na perspectiva de sua emancipação. A Pedagogia Socialista, por sua vez, longe de se fechar em si mesma, constitui-se como uma experiência que passa a ser inspiração para diferentes contextos onde haja trabalhadores e trabalhadoras em luta, e, no caso aqui aprofundado, os trabalhadores e trabalhadoras, camponeses e camponesas que se forjam na luta pela terra, por reforma agrária e por transformações sociais e constroem o MST.

4.8 PEDAGOGIA DO MOVIMENTO COMO UMA PEDAGOGIA DE CARÁTER SOCIALISTA E DE ORIGEM CAMPONESA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL

Ao concluir a análise das práticas educativas do MST-PR socializadas no II ENERA, explicitamos aspectos fundamentais da prática educativa do MST que materializam dimensões centrais da Pedagogia Socialista. A partir disso, defendemos a tese de que a prática educativa do MST, calcada na intenção de uma educação contra-hegemônica, ancora-se na, e, ao mesmo tempo produz, a Pedagogia Socialista como Pedagogia do Movimento. Afirmamos que, sustentada no conjunto de práticas educativas desenvolvidas no interior do Movimento, a Pedagogia do Movimento constitui-se como uma pedagogia de caráter socialista de origem camponesa desenvolvida no contexto da luta pela terra no Brasil.

Para fundamentar tal afirmação retomamos elementos já evidenciados anteriormente, no sentido de delinear com maior profundidade as relações estabelecidas entre as dimensões da Pedagogia Socialista – compreendida como a síntese histórica que condensa as questões centrais dos processos de construção de experiências de Pedagogia Socialista – e as matrizes da Pedagogia do Movimento – que, desenvolvida no interior e conecta a luta do MST, passa a dar materialidade a uma Pedagogia de caráter socialista de origem camponesa no Brasil. Essa última, a Pedagogia do Movimento, coloca-se como um esforço particular de materializar aquela primeira, a Pedagogia Socialista.

Nesse sentido, destacamos os vínculos entre a dimensão da atualidade e lutas da classe trabalhadora e a matriz formativa da luta social. Verificamos que a *matriz da luta social* fundante na Pedagogia do Movimento efetiva-se como um exercício que expressa as possibilidades e limites de construção da *dimensão da Atualidade e lutas da classe trabalhadora* pelo MST, como dimensão central da Pedagogia Socialista.

A *matriz da luta social* compreende a luta como estratégia para transformar o atual “estado das coisas” ponderando que é necessário ao Movimento estar em estado permanente de luta. Essa matriz indica que há traços de formação humana/de humanidade também nas ações de inconformismo e contestação social. Essa compreensão relaciona-se diretamente com a dimensão central da Pedagogia Socialista *atualidade e lutas da classe trabalhadora* por ambas possuírem um posicionamento de classe que demanda a luta e compreende seu aspecto formativo em relação à formação humana.

A dimensão da Pedagogia Socialista ora mencionada aproxima-se também da *matriz da luta social*, porque ambas remetem às diversas lutas adjetivadas como sociais, a partir de um conceito ampliado que engloba as lutas da classe trabalhadora nas diversas esferas da vida (educação, saúde, produção etc.), a nível local, regional, nacional e internacional. Tanto a

matriz da luta social, como a dimensão da *atualidade e lutas da classe trabalhadora* vinculam-se à compreensão marxista de que a luta de classes é motor da história.

A *luta social*, enquanto matriz da Pedagogia do Movimento também relaciona-se com a produção de utopias, efetivada na luta pelo socialismo, assim como na dimensão da Pedagogia Socialista mencionada. No caso da dimensão *atualidade e lutas da classe trabalhadora*, o conceito de atualidade potencializa a compreensão e a construção da luta social à medida que se concretiza como uma ferramenta metodológica, chave que possibilita identificar a essência da luta de classes em cada momento histórico, e permite compreender a Reforma Agrária Popular como uma das lutas centrais no contexto do MST, por exemplo.

Quanto à escola, ambas – *atualidade e lutas da classe trabalhadora* e *luta social* – também convergem ao passo que indicam a necessária presença das contradições da vida no espaço da escola, o vínculo dela com seu entorno e com as questões da atualidade, pois é a realidade que indica as lutas da classe trabalhadora, as lutas de classe. A compreensão sobre a realidade pode trazer intervenções mais significativas no real, por isso ela precisa ser objeto de estudo dos espaços educativos, dentre eles, a escola.

A luta social, como elemento que dá vida ao MST, expressa-se de diferentes formas: a partir dos interesses da classe trabalhadora, a luta pelo interesse coletivo, o estudo da luta de classes e, ainda, a vivência de variadas formas de lutas pelos sujeitos Sem Terra. Ela é algo fundante da ação pedagógica da luta que o MST constrói por meio de sua pedagogia.

A luta pela superação da exploração e das opressões coloca-se voltada ao socialismo e efetiva-se diretamente relacionada às pautas específicas que projetam a unidade de classe, em que são destacadas nas experiências analisadas a defesa do campo como espaço de produção da vida, a defesa do território e dos bens da natureza, da melhoria das condições de vida da classe trabalhadora por meio de políticas públicas, dentre outras lutas.

A efetividade da luta está visível em diferentes espaços educativos e efetiva-se desde a mais tenra idade, quando se expressam processos de participação ativa dos sujeitos dada a essência da luta de classes em cada momento histórico (SHULGIN, 2013), com a clareza de que só se mudam as coisas por meio de processos de enfrentamento, e esse processo é educativo. Tendo o socialismo no plano estratégico, a Reforma Agrária Popular constitui-se no sentido de somar forças e aglutinar em direção à unificação das lutas da classe trabalhadora.

Dessa forma, as experiências analisadas evidenciam diversas formas de luta que se concretizam na busca por melhores condições de vida, mas também, pela construção, desde já

de traços de uma sociedade mais justa. Ganham destaque nesse processo a análise de conjuntura do período vivenciado e a aderência das lutas do MST, com pautas que estão mais latentes em cada momento histórico, posicionando-se, por exemplo, no que tange aos direitos sociais, às questões que envolvem a educação, a produção, o gênero e a homofobia. A partir das experiências do MST-PR, destacamos a ênfase na luta pela construção da agroecologia; pela superação da agricultura industrial; pela soberania alimentar; pela saúde como direito humano; pelo acesso à educação nos diferentes níveis no espaço do campo; pela igualdade de gênero; superação do machismo e do patriarcado; prezando pela vivência desde criança de processos de luta, de envolvimento na luta concreta.

A luta social protagonizada pelo MST por meio da matriz formativa da *luta social* apresenta forte relação com a dimensão central da pedagogia socialista, denominada *radicalização do público*, pois a luta pelos direitos sociais dá-se no sentido de ampliar e radicalizar o papel do Estado, o que ocorre de forma tensa na relação entre Estado e movimento social, um tensionamento coletivo que traz em si a clareza acerca do caráter de classe do Estado e da necessidade de sua destruição.

Essa pedagogia que o Movimento constrói vai efetivando, não sem limites, uma visão de mundo e uma postura cotidiana de enfrentamento, de luta, e, também de construção, como se vê por meio da organização e formação de coletivos, sintetizada na *matriz da organização coletiva*.

Quanto aos vínculos entre a dimensão da auto-organização e formação de coletivos e as matrizes da organização coletiva e da cultura, é possível compreender alguns elementos importantes. Quanto à *matriz da organização coletiva* da Pedagogia do Movimento, evidenciamos que ela representa um esforço particular de construção que expressa os avanços e desafios da dimensão *auto-organização e formação de coletivos*. Ambas indicam o mesmo desafio de formar sujeitos que saibam viver e trabalhar coletivamente, ensaiando, desde já, relações pautadas na coletividade, instigando a autonomia dos sujeitos, por meio de formas participativas e horizontais nas relações, de responsabilidade e não de submissão e concorrência.

Quanto à dimensão *auto-organização e formação de coletivos*, ela contempla o desafio de lidar com a geração de conflitos inerentes à construção social pautada na coletividade em meio a uma sociedade que não trabalha. Essa característica nos seres humanos, pelo contrário, a impossibilita. A matriz da *organização coletiva* da Pedagogia do Movimento lida com esse desafio ao compreender que “os bastidores do processo de produção da identidade coletiva

(discussões acirradas, conflitos de valores, contradições) são educativos e seu motor é a coletividade em movimento, em luta”. Essa matriz considera o conflito como algo que pode gerar um salto qualitativo nas relações vivenciadas, por meio da práxis mencionada na dimensão da *auto-organização e formação de coletivos*, na direção de uma coletividade forte, como anunciada por Makarenko (1977). Ambas ainda confluem quanto ao cultivo de um modo de vida coletivo e de resgatar o sentido educativo do conjunto das práticas sociais.

Quanto aos espaços educativos analisados, tanto a *organização coletiva*, como a *auto-organização e formação de coletivos e a cultura* convergem em suas indicações relacionadas à construção de espaços que possibilitem a vivência da auto-organização, no vínculo com o trabalho e com a comunidade, envolvendo a formação individual e coletiva. Nas experiências do MST-PR, fica latente essa dimensão, desde a constituição organizativa do próprio Encontro Preparatório do II ENERA, e as instâncias de auto-organização constituídas por meio da formação de coletivos; a auto-organização das crianças em seus espaços; o vínculo das ações do Movimento com a organicidade das famílias e comunidades, acampamentos e assentamentos; o protagonismo das mulheres em assumirem a direção dos processos organizativos nas instâncias do MST. No que tange à escola, explicita-se a ampliação do envolvimento dos estudantes nos processos auto organizativos com a criação de espaços como os Núcleos Setoriais, o Núcleo Dirigente de Estudantes e a auto-organização para efetivação do Trabalho Socialmente Necessário, em que se preza pela participação coletiva, pautada na responsabilidade individual e vivenciam-se diferentes princípios organizativos do Movimento.

E é nesse contexto que se dá a construção de um modo de produzir a vida, que tensionando no limite da realidade objetiva da luta no MST configura-se como uma “crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural) e em cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos”. (MST, 2013, p. 18), ou seja, que expressem a vivência da *matriz da cultura*.

Nas práticas analisadas, a negação e busca do rompimento com a cultura capitalista e a produção cotidiana de vivências opostas à ela é visível por meio de diversas ações em que se efetivam os princípios organizativos do MST. A direção coletiva, o planejamento, a divisão de tarefas, o vínculo com a base, a disciplina, a autonomia e a avaliação crítica e autocrítica apresentaram-se nas experiências do MST-PR de diferentes formas, não sem limites e contradições, mas tensionando na direção da práxis coletiva e individual que projeta a

consciência de classe e valores dos trabalhadores e trabalhadoras. A síntese que visualizamos aponta que o que é desconstruído e o que é construído em cada espaço educativo analisado vai sinalizando para um futuro que já vem sendo construído.

Nesse sentido, cabe salientar que a auto-organização e a formação de coletivos também se relaciona de forma direta com a *matriz da cultura*, pois ambas buscam efetivar um modo de vida, compreendem práticas sociais e experiências humanas que tem como base a coletividade, e, desse modo, vão conformando uma cultura humana antagônica ao capital, mesmo em meio às contradições e limites existentes. Ou seja, vão se colocando em direção à *formação omnilateral*, na construção de processos voltados ao amplo desenvolvimento das capacidades humanas, mesmo com dificuldades e contradições coloca-se em direção à reconstrução da integralidade humana.

No que se refere ao trabalho como dimensão central da Pedagogia Socialista e como matriz formativa da Pedagogia do Movimento, traçamos as seguintes considerações: a *matriz do trabalho* da Pedagogia do Movimento relaciona-se diretamente com a *dimensão do trabalho*, colocada de forma central na Pedagogia Socialista. Ambas as proposições, tratam das mesmas questões. Assim, a *matriz do trabalho*, da Pedagogia do Movimento é compreendida como um esforço particular de efetivação da *dimensão do trabalho*, central na Pedagogia Socialista.

A *matriz do trabalho/produção*, inicialmente, demarcou a terra como conceito que mais expressava sua configuração. Dado o estudo que fizemos, parece-nos que essa demarcação inicial, que compreende a terra como nome que representa tal matriz, relaciona-se com a própria necessidade de afirmação camponesa, o que acabou restringindo, inicialmente, em alguma medida, o conceito do trabalho como nome da matriz formativa que afirma as relações de trabalho dos camponeses. Entendemos que essa questão foi uma necessidade presente no interior do Movimento em um dado período. Ela é expressão de um momento em que o MST se consolida como um movimento da classe trabalhadora e afirmou-se como movimento de trabalhadores e trabalhadoras do campo, que compreende sua condição de classe a partir do trabalho na terra e da realidade camponesa em que se insere.

Há, nessa abordagem inicial da *matriz do trabalho* na Pedagogia do MST, a compreensão de que os seres humanos se educam na relação com a terra e com a produção, onde a terra expressa o sentido de luta e de existência do MST. A compreensão de que o trabalho educa já está presente desde o início da Pedagogia do Movimento, mas, nas elaborações mais recentes, aprofunda-se a compreensão sobre a contradição entre capital e

trabalho, que recoloca a discussão tanto no que tange ao trabalho, em geral, como nas formas históricas que ele assume, indicando de forma mais plena a perspectiva de superação das formas alienadas de trabalho.

Nesse contexto mais recente da Pedagogia do Movimento, a terra continua tendo grande importância, mas, em nossa compreensão, seu princípio educativo passa a estar contemplado na *matriz do trabalho e da produção*. No horizonte de construção histórica, são colocadas relações de trabalho a partir da associação livre de trabalhadores, tendo a cooperação como elemento orientador nas relações camponesas de trabalho. A experiência do MST tem mostrado que construir uma experiência pedagógica de cunho socialista de origem camponesa passa pela construção da cooperação nos diferentes espaços.

A compreensão mais aprofundada acerca da *matriz do trabalho*, que foi se consolidando e amadurecendo nas elaborações sobre a Pedagogia do Movimento, constitui-se, em nossa compreensão, a partir da relação mais próxima que o Movimento foi tendo com o referencial marxista e, de modo especial, com as obras que apresentam a experiência russa.

Essa compreensão da *matriz do trabalho* na Pedagogia do Movimento converge com a *dimensão central do trabalho* na Pedagogia Socialista ao passo que considera esses elementos acima mencionados, mas, também, porque recoloca a importante relação entre ser humano e natureza, efetivada por meio do trabalho. No caso camponês, o trabalho é perpassado de modo central pelo vínculo com a terra, no qual a construção da agroecologia assume centralidade, pois sua efetivação sintetiza a dimensão educativa do trabalho ao recolocar a relação de equilíbrio entre humanos e natureza. Assumindo, assim, a relação de equilíbrio no trabalho enquanto ontologia humana, colocando-se na direção de superação da contradição entre capital e trabalho e suas decorrências de exploração e opressão. Desse modo, o MST, em acordo com as análises efetivadas, recoloca as relações trabalho – homem – natureza em um patamar superior, sustentado na agroecologia, a qual se efetiva na contradição e também é dependente de transformações mais amplas, mas que aponta para a superação da sociedade de classes.

Em especial no que tange a escola, a Pedagogia Socialista contribui com o conceito de Trabalho Socialmente Necessário, que reafirma a proposição do MST em vincular os estudantes, por meio da escola, com diferentes formas de trabalho. Por fim, destacam-se, em ambas as proposições, as referências ao trabalho coletivo como elemento central.

Nas experiências educativas do MST-PR analisadas no quarto capítulo deste trabalho, pudemos identificar a dimensão central do trabalho na construção de processos de transição

agroecológica; de efetivação de relações diferenciadas de trabalho no campo que não se pautam na exploração de seres humanos e bens da natureza; na compreensão da alimentação como ato político; na articulação da escola com o trabalho e com a vida; no desenvolvimento do Trabalho Socialmente Necessário; e na construção da agroecologia por meio de relações superiores de trabalho, entre ser humano e natureza.

Também destacamos os vínculos entre a dimensão do conhecimento e a matriz formativa da História. Quanto à *matriz da História* na Pedagogia do Movimento, ficam evidentes convergências e desafios bastante próximos ao da *dimensão do conhecimento* na Pedagogia Socialista.

A *matriz da História* indica a compreensão de que os sujeitos se educam a partir do cultivo da memória, da memória de luta dos trabalhadores e trabalhadoras, e também da compreensão que vão construindo a partir do contato com a história. Existe o entendimento de que a história se constrói por meio do movimento contraditório, onde se formam os sujeitos. É comum, em ambas as formulações, a compreensão da não neutralidade do conhecimento. Por isso é essencial para ambas a discussão sobre a ciência que interessa à classe trabalhadora e o caráter revolucionário que o conhecimento possui.

A *dimensão do conhecimento* reafirma o materialismo histórico-dialético como referência para os trabalhadores e que as explicações da realidade são carregadas de seu caráter de classe. Compreendemos que a *matriz da História* se coloca nessa mesma direção, ao afirmar que são os humanos que fazem a história, no movimento contraditório do real, buscando compreender as ações e situações em perspectiva histórica, “[...] em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, situações, uma totalidade maior”. (MST, 2013, p. 17).

Tanto a *matriz da História* quanto a *dimensão do conhecimento* indicam a importância do acesso ao conhecimento pela via escolar, bem como o resgate da luta histórica da classe trabalhadora e o papel que a escola pode ter no enraizamento dos sujeitos, na formação dos camponeses e das camponesas. Nas experiências do MST-PR, ficam evidentes a importância do acesso ao conhecimento como explicação do mundo para todos os trabalhadores e trabalhadoras e, ainda, a importância do conhecimento escolar, foi possível perceber a vinculação da escola com a realidade por meio do conhecimento científico; a construção de inventários da realidade; a construção dos complexos de estudo pautados no materialismo histórico-dialético; o questionamento a forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem e construção de outras formas pautadas no diálogo; a necessidade de superação da

fragmentação de conhecimentos; a leitura crítica das explicações de mundo a partir dos conhecimentos existentes, considerando o caráter de classe das explicações do real; a não neutralidade do conhecimento e, ainda, o conhecer sempre articulado com o intervir, com o transformar o real.

Evidenciamos, também, proximidades entre as dimensões da omnilateralidade e da radicalização do público na Pedagogia do Movimento. Quanto à *dimensão da omnilateralidade*, indicamos que ela está presente na Pedagogia do Movimento, perpassando as diferentes matrizes ao estar em seus fundamentos, ao fazer parte da concepção de educação do mesmo conforme se percebe a partir do “Quadro 01: Comparativo da Concepção de Educação”, em que se afirma que: “Educação é, em síntese, um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano” (MST, 2013, p. 12). A Pedagogia do Movimento, ao assumir a *omnilateralidade* como dimensão central em sua formulação pedagógica, expressa-se como um esforço teórico e prático de construção de uma rica experiência pedagógica de cunho socialista e de origem e camponesa no Brasil.

A dimensão da formação omnilateral diz respeito à compreensão do ser humano em sua totalidade de dimensões. Nesse sentido, a análise das práticas educativas do MST-PR permitiram-nos perceber a intencionalidade no desenvolvimento de atividades artísticas e culturais; a promoção da saúde integral; a superação do analfabetismo; a organização da escola em tempos educativos; a constituição de objetivos de ensino e objetivos formativos; e uma grande ênfase na formação política dos sujeitos. Dessa forma, percebemos que as práticas da Pedagogia do Movimento também se colocam em direção a uma formação ampla e radical como possibilidade efetiva em uma sociedade organizada sob outras bases, mas, reconhecendo sua não efetividade nesta sociedade, a luta por conquistas mais pontuais coloca-se como necessidade.

Essa luta pela *radicalização do público*, na sociedade atual, dá-se em meio a tensões e contradições da relação tensa estabelecida com o Estado na correlação de forças entre as classes sociais. Assim, o MST tem se colocado no tensionamento, buscando a *radicalização do público*, por meio da luta pelo acesso aos direitos sociais, que se efetivam pelas políticas sociais, como campo permanente de tensões desde sua formulação até sua implementação, conforme foi evidenciado. Dessa forma, também, a radicalização do público efetiva-se nas práticas educativas do MST, sendo incorporada como dimensão em sua proposta educativa e atuação política.

Nas experiências do MST-PR, ficaram explicitadas várias formas de luta pela radicalização do público, em especial no que se refere a vários direitos sociais, onde destacamos: o direito à educação; saúde; alimentação e participação igualitária independente de gênero, contra explorações e opressões. Quanto às práticas mais vinculadas à escola, percebemos o tensionamento ao Estado que se estabelece no binômio entre autonomia e controle, o primeiro como necessidade do movimento social e o segundo como necessidade do Estado.

Portanto, podemos indicar que as matrizes da Pedagogia do Movimento e as dimensões centrais da Pedagogia Socialista convergem por compartilharem do mesmo objetivo de transformação social, reconhecendo a necessidade de tensionamentos desde já, rumo à construção, com contradições e conflitos, de processos germinais que indiquem relações superiores entre humanos e a natureza.

As convergências e proximidades apontadas possibilitam-nos afirmar que, desde a constituição e atuação do MST, tem se firmado um processo de construção de uma prática educativa no interior do Movimento com um caráter eminentemente socialista que considera a radicalidade de todas as dimensões centrais da Pedagogia Socialista.

No contexto atual do MST de construção da Reforma Agrária Popular, observa-se um terreno bastante fértil nessa construção que se coloca também na escola. Izabel Grein (2018), ao referir-se às Escolas Itinerantes do MST-PR, faz-nos refletir sobre a totalidade dos espaços educativos do MST. Nessa reflexão, retomando o conceito ampliado de escola proposto pelo MST, na organização do II ENERA, que considera o conjunto de práticas educativas desenvolvidas, é possível afirmar que:

[...] a escola contra-hegemônica da classe trabalhadora já é uma realidade. Se não fizermos esta escola hoje, ela não existirá amanhã, é uma escola da contradição, da ousadia, da construção do real, do possível, agora. É uma escola em permanente transformação que quer responder aos anseios educativos da classe trabalhadora. (GREIN, 2018, p. 11).

Escola essa que se materializa nos diferentes espaços educativos e que pode ser referência para outros processos que se coloquem na direção contra-hegemônica, que ousem negar a Pedagogia do Capital. Essa escola, a partir da realidade camponesa brasileira, sinaliza possibilidades e limites de formação atrelados à construção da Reforma Agrária Popular como proposta pelo MST. Do mesmo modo que a Reforma Agrária Popular não se refere somente ao espaço do campo, assim também não se compreende a construção dessa escola apenas

como uma necessidade camponesa. Ao se referir ao Programa de Reforma Agrária Popular, o MST afirma:

Nosso Programa não se destina apenas aos trabalhadores e trabalhadoras sem terra ou aos povos que vivem no campo. A reforma agrária é Popular, porque abrange a todas as forças e sujeitos que acreditam e necessitam de mudanças na sociedade. E somente poderá se realizar se construirmos uma grande aliança de toda classe trabalhadora. É uma reforma agrária para todo povo. (MST, 2014b, p. 52).

Nesse sentido, tanto a Reforma Agrária Popular como a proposta educativa do Movimento indicam possibilidades que não se esgotam em si, e não dizem respeito somente ao campo brasileiro, mas se projetam como referência para a escola e para as lutas do conjunto da classe trabalhadora. Nesse contexto, existe uma grande contribuição do MST a partir de sua Pedagogia do Movimento e da ocupação da escola, quanto ao papel da educação neste processo, que leva o mesmo a construir uma grande pauta para a educação brasileira atrelada aos objetivos da classe trabalhadora, tendo em perspectiva, uma proposta pedagógica socialista, ancorada nas contradições a serem enfrentadas na sociedade atual.

5 CONSIDERAÇÕES

“Seguir trabalhando pela Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.”

(Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
II ENERA – 2015)

Sem a intenção de esgotar qualquer discussão, este trabalho constitui-se como uma síntese provisória que, buscando dialogar com outras pesquisas e autores que abordam a educação no MST, permitiu-nos demonstrar e compreender com maior profundidade como as dimensões da Pedagogia Socialista evidenciam-se nas práticas educativas do MST, tendo como foco de análise as práticas socializadas pelo MST-PR na realização do II ENERA. O trajeto de pesquisa realizado possibilitou-nos ultrapassar uma leitura meramente aparente dos fenômenos, buscando a essência dos mesmos.

Nosso entendimento sobre a educação no MST e as práticas educativas desenvolvidas em tal contexto respalda-se, também, na compreensão de Brandão, ao discorrer sobre o fato da educação estar em diferentes espaços e, sobretudo, pela força que ela possui, de “[...] ajudar a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los” (BRANDÃO, 1981, p. 04). Assim, a educação se concretiza como uma prática social que se efetiva por meio de mediações, e precisa ser disputada em todos os lugares onde se fizer presente, em direção à “manutenção e/ou mudança” (MÉSZÁROS, 2014). No caso do MST, ela é tensionada, não sem limites e contradições, a ser assumida na perspectiva contra-hegemônica. Dessa forma, compreendemos a experiência educativa do MST como o esforço teórico e prático de construção de uma experiência de cunho socialista de origem camponesa que mantém vínculos concretos com a Pedagogia Socialista.

A análise realizada, que considerou a concepção ampliada da escola, permitiu-nos evidenciar a riqueza e a importância de se debruçar sobre processos educativos além do espaço escolar. Assim, compreendemos a pertinência de não somente tomar a escola como referência para projetar processos formativos na perspectiva da transformação social, mas também, considerar outros espaços educativos que se colocam como referência para a própria escola, seja pelo poder de articulação que possuem, pela irradiação de ideias que

proporcionam, pela capacidade organizativa que as cerceia, por atingirem sujeitos de diferentes faixas etárias e também porque a escola tende a reproduzir práticas sociais presentes nesses outros espaços. Desse modo, no contexto do MST, consolidam-se múltiplos e diversos espaços educativos que se colocam na mesma direção da escola formal quando o assunto é transformação social. Concordamos com Caldart, como apontado anteriormente que “[...] a pedagogia socialista não cabe na escola” (CALDART, 2017, p. 263), tendo a ressalva de que cabe à escola uma tarefa que não é realizada por outros espaços educativos, por isso ela possui especificidades importantes.

Ao analisar como as dimensões centrais da Pedagogia Socialista efetivam-se nas práticas educativas do MST, a partir do recorte das experiências do Paraná, socializadas no II ENERA, podemos reafirmar nossa compreensão inicial fundamentada em Roseli Caldart, ao considerar a Pedagogia do Movimento como “[...] um esforço particular de construção histórica concreta da pedagogia socialista” (CALDART, 2017, p. 263).

A Pedagogia do Movimento, em seu vínculo concreto com a Pedagogia Socialista, apresenta a preocupação primeira em relação à formação humana, colada à necessidade de transformação ampla e radical das estruturas da sociedade. Verificamos que a Pedagogia do Movimento, no decorrer de sua historicidade foi se aproximando cada vez mais do materialismo histórico-dialético, e que o estudo da experiência soviética de Pedagogia Socialista teve uma contribuição importante nesse processo. A aproximação que o MST pôde ter com o material traduzido acerca da experiência soviética contribuiu de forma bastante significativa com a reafirmação de seu fazer pedagógico, de origem camponesa, calcada na luta de classes e de cunho socialista, reafirmando a centralidade do trabalho nesse processo.

No contexto atual, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir da análise do modo capitalista de produção e da formação social capitalista no Brasil, considerando a centralidade da questão agrária na constituição social brasileira, constrói o Programa de Reforma Agrária Popular, que abre um caminho bastante promissor de construção da Pedagogia Socialista na interface com a Pedagogia do Movimento, nos diferentes espaços educativos do MST.

O Programa de Reforma Agrária Popular estrutura-se a partir de eixos que se colocam como trincheiras de luta. São espaços onde contradições precisam ser exploradas entre o agronegócio e a agricultura familiar/camponesa. Nessa perspectiva, o referido Programa delinea objetivos vinculados à terra, aos bens da natureza, às sementes, à produção, à energia, à educação e cultura, aos direitos sociais, e, de maneira geral, às condições de vida para todos

e todas (MST, 2014b). As propostas que se desenvolvem a partir de cada um desses eixos expressam as possibilidades de tensionamento em meio ao modelo de produção hegemônico do agronegócio no campo – alinhado ao capital –, e à matriz produtiva agroecológica – alinhada ao projeto socialista de sociedade.

A exploração das contradições que envolvem esses eixos está presente nas práticas educativas analisadas que expressam avanços, desafios e contradições, ao tensionarem as relações entre ser humano e natureza, as relações interpessoais, as relações de produção, a propriedade privada da natureza, a mercantilização que cerceia os direitos sociais e a crise ambiental e civilizatória produzida pelo capital.

Compreendemos que, mesmo com dificuldades e limitantes, a proposta do Movimento coloca-se como um primeiro passo eminentemente concreto de tensionar processos sociais para além do capital (MÉSZÁROS). A Reforma Agrária Popular, com todas as ressalvas já feitas, concretiza-se como a construção de uma estratégia concreta para unir forças rumo à transformação social. Aliada à proposta educativa do MST, ela expressa a potencialidade de vincular a luta econômica com a luta política e cultural, demonstrando a preocupação com as diferentes dimensões da formação humana. Nesse sentido, os processos educativos no contexto do MST, no que concernem à formação das novas gerações, vêm incidindo de forma intencionalmente planejada na formação política, científica, moral, ética, cultural e crítica das novas gerações, no terreno da contra hegemonia.

Extrapolando os limites inerentes à ordem burguesa, as práticas educativas analisadas vão alargando as finalidades educativas dos diferentes espaços educativos alinhados com o projeto educativo do MST, que, mesmo sob o capitalismo, coloca-se em direção ao socialismo e vai efetivando possibilidades concretas em meio às contradições existentes. Cabe salientar que esse tensionamento das contradições não ocorre sem um processo intencional assumido coletivamente e configura-se como uma construção histórica, que não é dada, precisa ser construída.

A materialidade das dimensões da Pedagogia Socialista, no fazer educativo do Movimento, permite-nos inferir a tese de que a Pedagogia do Movimento constitui-se como uma Pedagogia Socialista de origem camponesa, que assume a Reforma Agrária Popular e suas decorrências nos diversos campos da vida social (produção, educação, saúde, etc.) na radicalidade do tensionamento às possibilidades contraditórias a serem construídas sob o capital, tendo no horizonte a necessária transformação social e destruição da sociedade burguesa e do Estado que a sustenta.

Nessa perspectiva, a materialidade das dimensões da Pedagogia Socialista presentes nas práticas educativas do MST, constituídas pela Pedagogia do Movimento evidenciaram que as matrizes da Pedagogia do Movimento: *luta social, organização coletiva, trabalho, cultura e História* efetivam-se em estreita vinculação com a *radicalização do público, a formação omnilateral, o conhecimento, a auto-organização e formação de coletivos, o trabalho e a atualidade e as lutas da classe trabalhadora*, como dimensões centrais da Pedagogia Socialista.

Tal materialidade expressa entre as dimensões e as matrizes no contexto das práticas educativas do MST, revela que o que as coloca em sintonia é o movimento do real produzido no enfrentamento ao modo de produção capitalista. No esforço analítico realizado, explicitamos avanços, convergências, contradições, perspectivas e desafios que se apresentam nos processos educativos desenvolvidos no contexto do MST.

A aproximação da Pedagogia do Movimento com o acúmulo da Pedagogia Socialista possibilitou um salto qualitativo nas práticas educativas, em especial, a partir do aprofundamento do materialismo histórico-dialético, dos conceitos de atualidade e Trabalho Socialmente Necessário, ampliando as possibilidades de auto-organização, a construção da coletividade, o papel do conhecimento e conectando-se à radicalização do público e ao acesso aos direitos sociais. A partir dessas questões identificadas no decorrer da pesquisa e apontadas no presente trabalho, percebe-se um salto qualitativo da proposta do Movimento na construção de um modo de vida, de relações de existência, que “[...] poderá lhes antecipar um pouco do gosto prazeroso da criação revolucionária” (CALDART, 2017, p. 284).

Compreendemos que o trabalho como dimensão central foi sendo compreendido no MST por meio das relações de existência dos camponeses e camponesas com a terra, mas, com o amadurecer de sua proposta educativa, o trabalho foi assumindo cada vez maior centralidade pelo poder explicativo e aglutinador que possui na relação da classe trabalhadora sob o capital. Dessa forma, a vinculação teórico-prática com o materialismo histórico-dialético aprofunda a centralidade do trabalho na proposta educativa do MST, ao passo que não se caracteriza como uma “filiação teórica” que encerra as possibilidades abertas da História em movimento. Pelo contrário, verificou-se que esse processo intencional, presente nas práticas educativas do MST, que assume o materialismo histórico-dialético e a centralidade do trabalho o faz efetivar uma proposta que está, cada vez mais, aberta, tanto para inspirar outras experiências, quanto para dialogar com outras propostas educacionais de

cunho progressista que estejam vinculadas aos interesses presentes e futuros da classe trabalhadora.

Em síntese, nossas considerações nesta tese defendem as seguintes compreensões: a assertiva da Pedagogia do Movimento explicitar-se como uma Pedagogia Socialista de origem camponesa; a indicação da importância de empreender esforços analíticos que considerem os diversos espaços educativos; a compreensão que o MST foi aprofundando sua relação com o materialismo histórico e dialético no decorrer da efetivação de sua proposta educativa; o reconhecimento de que o trabalho passou a ter maior centralidade na educação no/do MST; a afirmação da Reforma Agrária Popular como grande referência para pensar a formação de lutadores e construtores do futuro no contexto do MST, tendo a unificação das lutas como um terreno fértil de aglutinação de forças.

Ao afirmar a compreensão da Pedagogia do Movimento como uma Pedagogia Socialista de origem camponesa, também visualizamos possibilidades de novos aprofundamentos em pesquisas e discussões. Indicamos, aqui, algumas dessas questões que nos instigaram e foram sendo produzidas durante a trajetória de pesquisa e de elaboração escrita e que podem ser objeto de outras análises. São questões:

- que aprofundem as contribuições das experiências revolucionárias cubana, mexicana e espanhola na construção da Pedagogia Socialista;
- que se orientem para compreender como se materializa a relação necessária e tensa entre movimentos sociais e Estado burguês;
- que abordem as questões de classe, de raça, de gênero, de orientação sexual e suas relações com a luta pela terra no contexto do MST;
- voltadas para o papel do campesinato na luta pelo socialismo;
- que tratem da construção de valores humanistas e socialistas em meio as contradições da formação humana na sociedade burguesa.

A construção dessas problematizações deu-se no mesmo processo de aproximação e construção de sínteses sobre o objeto de pesquisa e que nos permitiram afirmar que o MST vem consolidando experiências contra-hegemônicas cada vez mais complexas – não sem contradições e limites –, afirmando-se como um movimento social da classe trabalhadora, na tensão desse processo. Tal construção evidencia-se nas diversas questões que envolvem a concretização de uma perspectiva revolucionária de transformação social. Assim, o MST, volta sua ação para diversos aspectos da vida humana na complexa relação entre capital,

trabalho e educação produzindo no seu fazer cotidiano de luta uma experiência concreta de educação fundada na Pedagogia Socialista.

6 REFERENCIAS

ALTHUSSER, L.; BALIBAR, E. & ESTABELT, R. **Ler O Capital**. Volume 2. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

ANDRADE, Adriane de; OLIVEIRA, Daiane Silva. **Agroecologia e Saúde Popular**. 2015, Mimeografado.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARROYO, M. G. Palestra Miguel Arroyo - **A Terra como Matriz Pedagógica**, 2012. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdykrDK8Ne8>. Acesso em: 12/01/2020.

ARROYO, M. G. Prefácio. In: CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BABEUF, Gracchus. **Manifesto dos Iguais**, 1796. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/>. Acesso em: 18/05/2019.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolas e estratégia política**: da pedagogia socialista a atualidade do MST. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2015.

BAIM, Jaqueline; LIMA, Jones Fernando Jeremias de. *et al.* Trabalho e auto-organização: relação da escola dos ciclos com a vida. In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. **Caderno de experiências Pedagogia do Movimento**: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná. Cascavel, 2015.

BARROS, Cesar Mangolin de. **O conceito de modo de produção**, 2019. Disponível em: <https://www.ufsc.br>. Acesso em 14/05/2019.

BARROSO, Milena Fernandes. **Notas para o debate das relações de exploração-opressão na sociedade patriarcal-racista-capitalista**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 446-462, set./dez. 2018.

BOFF, Leonardo. **Quarenta anos da Teologia da Libertação**, 2011. Entrevista. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/artigos/751-quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao>. Acesso em: 22 de março de 2020.

BOGO, A; ARAUJO, BOGO, M. N. R de. **Processos formativos do MST**: desfaixos e limites históricos. Trabalho Necessário. v.17, nº 33, mai-ago, 2019.

BOITO. Prefácio. In: MARTORANO. Luciano Cavini. **A burocracia e os desafios da transição socialista**. São Paulo: Xamã: Anita Garibaldi, 2002.

- BORDIN, Reginaldo Aliçandro. **O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx.** *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 40, n. 2, p. 157-174, Abr./Jun., 2017.
- BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács.** *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017
- BORON, Atílio A. **O Socialismo no século 21: há vida após o neoliberalismo?;** tradução de Fabiane Tejada da Silveira... [et all.]. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: Pedagogia do MST e a Pedagogia Socialista Russa. *In: CALDART, R. S; BÔAS, R. L. V. Pedagogia Socialista: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais.* Roseli Salete Caldart; Rafael Livtin Villas Bôas (Organizadores). – 1. Ed. –São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- CALDART, R. S; BÔAS, R. L. V. **Pedagogia Socialista: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais.** Roseli Salete Caldart; Rafael Livtin Villas Bôas (Organizadores). – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli, Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo.** *Revista Estudos Avançados* (43), 2001.
- CALDART, Roseli, Salete. **Pedagogia do Movimento.** *In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CARTA TERRA, TERRITÓRIO, DIVERSIDADE E LUTAS. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/06/08/carta-terra-e-territorio-propoe-barrar-retrocessos-e-unir-pauta-agraria-e-ambiental>. Acesso em: setembro de 2019.
- CHANEL, Émile. **Pedagogia e educadores socialistas.** Tradução de M. de Campos. Publicações Europa-América, 1977.
- CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.** *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Teoria e educação no labirinto do capital.* Petrópolis: Vozes, 2001.
- CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. **Pedagogia Socialista.** *In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; MELLO, Juliana Cristina de. A auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. Caderno de experiências Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná*. Cascavel, 2015.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

DAVE, Josiane; MOREIRA, Marciana; MATOS, Patrícia Landes de. Relato da experiência do projeto de escolarização anos iniciais nas áreas de Reforma Agrária – PROESC Fase I. *In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. Caderno de experiências Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná*. Cascavel, 2015.

ENFF, Escola Nacional Florestan Fernandes. Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP: processo de construção, proposta pedagógica e organicidade. . *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, 2015.

ENGELS, Friederich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**, 1880. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues>. Acesso em: 12/03/2019.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 13 de março de 2012.

FARIAS, Alcione Nunes; LEITE, Valter de Jesus. Jornada Sem Terrinha: da luta social a formação de lutadores e construtores. *In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. Caderno de experiências Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná*. Cascavel, 2015.

FERNANDES, B. M. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRAGOSO, Maria Beatriz. Resenha de: CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro Sept./Dec. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, 43.^a edição.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In: Pistrak, Moisey (org). A escola comuna*. São Paulo: Expressão popular, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L.C. Prefácio. *In: KRUPSKAYA, N. K. A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados*. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. (Orgs.). – 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**: escritos selecionados. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. (Orgs.). – 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRERES. H. A, et all. **O papel da educação na sociedade capitalista**: uma análise onto-histórica. Anais do 5 congresso Brasileiro de História da Educação, Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da Pedagogia Socialista. In: CALDART, R. S; BÔAS, R. L. V. **Pedagogia Socialista**: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais. Roseli Salette Caldart; Rafael Livtin Villas Bôas (Organizadores). – 1. Ed. –São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GEHRKE, Marcos; SILVA, Luciana Maria de Matos e. Pedagogia socialista soviética: categorias que se articulam na construção de uma nova escola para uma nova sociedade. **Revista Educere Et Educare**, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/19584/13636>. Acesso em: 23/01/2020.

GILVAN SANTOS. Construtores do Futuro. Cantares da Educação do Campo, São Paulo, 2006.

GILVAN SANTOS. Não vou sair do campo. Cantares da Educação do Campo, São Paulo, 2006.

GONÇALVES, Josiane; PÊGO, Márcia Gomes. Vivências pedagógicas no contexto da Ciranda Infantil “Semente da Esperança”. In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. **Caderno de experiências Pedagogia do Movimento**: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná. Cascavel, 2015.

GORENDER. Jacob. **Marxismo sem utopia**. Ática. São Paulo, 2000.

GRAMSCI. A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREIN, Maria Izabel. Apresentação, 2018. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra**: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza. **Contribuições do Diálogo de Saberes à educação profissional em agroecologia no MST**. Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

HADDAD, Fernando. **Em defesa do socialismo**: por ocasião dos 150 anos do Manifesto. Petrópolis, Vozes, 1998.

HADICH, Ceres Luisa Antunes; TARDIN, José Maria. As Jornadas de Agroecologia: camponeses e camponesas em movimento construindo o projeto popular e soberano para a agricultura. *In*: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. **Caderno de experiências Pedagogia do Movimento**: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná. Cascavel, 2015.

IEJC, Instituto de Educação Josué de Castro. Estratégias Pedagógicas no ensino aprendizagem, no método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro. *In*: **Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisa nacional da educação na reforma agrária**. Brasília, DF: INEP, Ministério da Educação, 2004.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**: escritos selecionados. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. (Orgs.). – 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho**: a materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST Paraná. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Cascavel, 2017.

LENIN, Vladimir Ilich. **As tarefas das uniões da juventude** (Discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de outubro de 1920). Revista HISTEDBR On-line. Campinas, número especial, p. 367- 376, abr, 2011.

LENIN. V. I. **Sobre o Estado**, Conferência na Universidade Sverdlov, 1919. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1919/07/11.htm>. Acesso em 08/04/2020.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUKÁCS. George. **Ontologia do ser social**: o trabalho. Tradução Prof. Ivo Tonet. Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per uma Ontologia dell'Essere Sociale. Anotlogia del'essere sociale Roma Riuniti, 1981.

LUNACHARSKY. A.V. Proclamação do Comissariado do povo para a educação. *In*: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**: escritos selecionados. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. (Orgs.). – 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MACHADO, Ilma. Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2003.

MAFORT, Kelli Cristina de Oliveira. A construção de novas relações sociais de gênero no MST e a luta pela emancipação humana, 2017. In: CALDART, Roseli Salete. VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. (Orgs.) **Pedagogia Socialista** - legado da Revolução Russa de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAFORT, Kelli Cristina. **Violência no campo e o padrão de criminalização dos movimentos sociais**, 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/09/04/violencia-no-campo-e-o-padrao-de-criminalizacao-dos-movimentos-sociais> . Acesso em: 10/04/2020.

MAKARENKO, Anton S. **La Colectividad y la construcción de la personalidad**. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARIANO. A. S; AYRES, N. **As relações entre exploração e opressão na sociedade capitalista**. Anais da segunda semana de economia política. Ceará, 2013.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do capital. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MARX, K. Manuscritos Econômico-filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.

Marx, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo : Boitempo, 2012

Marx, Karl. ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Portugal: Moraes Filho, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos Economia y Filosofia**. Madri: Editorial Alianza, 11º Ed., 1985.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Santana. – 29ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MAURO, Gilmar. **Entrevista**, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/12/governo-bolsonaro-tem-projeto-de-acabar-com-os-assentamentos-diz-gilmar-mauro-do-mst/>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

Mészáros, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **O marxismo hoje**: entrevista com István Mészáros. In: CRÍTICA MARXISTA. Vol. 1, n. 2. EDITORA BRASILIENSE S.A.. São Paulo – SP, 1995.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI - Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim - São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONNERAT, Priscila Facina; SOUZA, Natalia Almeida de. Projeto Flora: cultivando agrobiodiversidade no Paraná. In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. **Caderno de experiências Pedagogia do Movimento**: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná. Cascavel, 2015.

MORAES, Helvio. **Uma utopia digger**: Um Programa para a Lei da Liberdade, de Gerrard Winstanley (1652). MORUS – Utopia e Renascimento, 12, 2017.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST – BA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Bahia, 2015a. Alfabetização uma condição primordial – Prática realizada em sete áreas de acampamentos no Extremo Sul da Bahia. In: **Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – BA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Bahia, 2015b. Agroecologia na escola – E. M. E. F. Paulo Freire, Santa Cruz Cabralia- BA, Assentamento Luís Inácio Lula da Silva. In: **Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – CE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Ceará, 2015a. Rádio Camponesa Palmares. In: **Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – CE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Ceará, 2015b. Banda de Lata Criança Feliz. In: **Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – ES, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Espírito Santo, 2015a. A prática da Auto-organização da E.M.E.F. Assentamento Zumbi dos Palmares. In: **Memória**

das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – ES, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Espírito Santo, 2015b. Trabalho Prático: a prática na escola e família – E.E.E.F 27 de Outubro, Assentamento Georgina, Município de São Mateus. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – ES, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Espírito Santo, 2015c. O Plano de Estudo nos anos iniciais do ensino fundamental: turmas multisseriadas. E.E.P.E.F Bela Vista e E.E.P.E.F Francisco Domingos Ramos, Município de Montanha. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – ES, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Espírito Santo, 2015d. Trabalho de Conclusão de Curso nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: - E.E.E.F. Valdício Barbosa dos Santos, Município Conceição da Barra. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – MA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Maranhão, 2015a. A experiência da Escola Roseli Nunes: Uma Escola do campo com ensino médio integrado na formação de Técnicos em Agropecuária. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – MA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Maranhão, 2015b. Disputa territorial e ocupação das escolas de assentamentos pelo pedagogia do MST no Município de Açailândia-MA. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pará, 2015a. De Sem Terrinha a Educadora: a importância dos Encontros Estaduais dos Sem Terrinha. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pará, 2015b. A arte um movimento que ressignifica práticas - EMEF Crescendo na Prática/Assentamento Palmares/Parauapebas. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pará, 2015c. Acampamento Pedagógico da Juventude Oziel Alvez Pereira. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pará, 2015d. Resíduos sólidos - E.M. E.F. Roberto Remigi – Assentamento João Batista-Castanhal. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pernambuco, 2015a. Projeto Interdisciplinar: Polo Gesseiro do Araripe – Produção, Calor e Energia - Assentamentos (Josué de Castro e Patativa do Assaré), Município Ouricuri. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pernambuco, 2015b. EJA Campo: Uma conquista da EJA Educação Básica. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pernambuco, 2015c. A Experiência dos Aulões: uma prática que reduziu a evasão escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos - Assentamento Privilégio – Município de Água Preta. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Pernambuco, 2015d. Quintais produtivos - Em assentamentos da reforma agrária (MST) em Santa Maria da Boa Vista. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PI, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Piauí, 2015a. CULTUARTE, Projeto Cultura Afro Camponesa. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PR, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Paraná, 2015a. Ciranda Infantil no contexto da Escola Milton Santos. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PR, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Paraná, 2015b. Auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual Iraci Salete Strozake. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PR, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Paraná, 2015c. Escolarização de Jovens e adultos – Fase I PRONERA. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PR, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Paraná, 2015d. Jornadas de Agroecologia no Paraná. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PR, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Paraná, 2015e. Diálogo de Saberes nas escolas técnicas do MST. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – PR, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Paraná, 2015f. Formação Política Coletivo de Mulheres – Escola de Mulheres. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – RJ, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Rio de Janeiro, 2015a. Jornada Nacional dos Sem Terrinha no Rio de Janeiro. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – RJ, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Rio de Janeiro, 2015b. Fortalecimento de Coletivo de Mulheres. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – RS, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Rio Grande do Sul, 2015a. Relações humanas e Cooperação na escola – Escola Nova Sociedade. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – RS, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Rio Grande do Sul, 2015b. A Prática Educativa de Uma Escola do Campo-Joceli Corrêa. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – RS, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Rio Grande do Sul, 2015c. Construindo caminhos para a valorização do espaço em que vivemos – Escola Estadual Antonio Conselheiro – Livramento. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – RS, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Rio Grande do Sul, 2015d. Pesquisa, uma possibilidade para a construção da autonomia e do conhecimento do educando/a do Ensino Médio na Escola do Campo – Escola Joceli Corrêa. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SC, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Santa Catarina, 2015a. Produção Audiovisual (documentários e ficção) – cinematografia – EEB Vinte e cinco de maio – Fraiburgo. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SC, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Santa Catarina, 2015b. Experiência do Grupo de Teatro Vertente Teatral – Adolescentes de assentamentos de Abelardo Luz. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SC, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Santa Catarina, 2015c. Complexos de Estudo: Experiências das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Abelardo Luz- SC. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SC, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Santa Catarina, 2015d. Formação de Educadores na escola, planejamento por temas e boletim descritivo – EBM José Maria – Abelardo Luz. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Sergipe, 2015a. A reforma agrária no contexto da agroecologia, trabalhando as práticas orgânicas no Assentamento Independência N S do Carmo. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Sergipe, 2015b. Por uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos – Colégio Estadual N S Santana, Assentamento Santana dos Frades. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Sergipe, 2015c. A EJA do Assentamento 08 de Outubro, pelos povos do campo – via Escola Municipal Francisco José dos Santos. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SP, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – São Paulo, 2015a. Unidos do Amanhã e a composição para o CD Plantando Cirandas 3. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SP, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – São Paulo, 2015b. Avante Juventude, mostra tua, cara tua vontade de lutar! - Regional Grande São Paulo. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST – SP, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – São Paulo, 2015c. Alfabetização de Jovens e Adultos no Acampamento Dorcelina Folador. *In: Memória das práticas educativas socializadas no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, Luziânia, Goiás, 2015.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los. Goiânia, 2005. *In: MST. Boletim de Educação Número 12. Edição Especial – II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária*. São Paulo: Expressão Popular, 2014a.

MST. **Boletim de Educação Número 12**. Edição Especial – II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária. São Paulo: Expressão Popular, 2014a.

MST. Caderno de Educação n. 08 – Publicado em julho de 1996. *In: MST. Caderno de Educação n. 13*. ed. Especial. Dossiê MST Escola Documentos e estudos 1990-2001. ITERRA, Veranópolis, 2005.

MST. Caderno de Educação no MST. **Educação Infantil, movimento da vida, dança de aprender**. MST, 2004.

MST. **Caderno de formação em saúde**. Curitiba: Coletivo Estadual de Saúde e Gênero do Paraná, 2009.

MST. **Carta da 01ª Jornada de Agroecologia**. Ponta Grossa, 2002.

MST. **Carta da 15ª Jornada de Agroecologia**. Lapa, 2016b.

MST. **Carta da 17ª Jornada de Agroecologia**. Curitiba, 2018.

MST. **Carta da 18ª Jornada de Agroecologia**. Curitiba, 2019b.

MST. **Carta pelo fim do Programa Agrinho nas Escolas Públicas do Paraná**. Cascavel, 2015b. Disponível em: <http://apecpr2011.blogspot.com/2015/10/blog-post.html>. Acesso em: 03 de março de 2020.

MST. Cartilha n° 9. **Cartilha de estudo**: a organicidade e o planejamento – construindo coletividade. Curitiba, 2016a.

MST. **Cartilha Programa Agrário do MST – Lutar, Construir Reforma Agrária Popular**. São Paulo, 2014b.

MST. Circular XIII Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinhas do Paraná. **Programação do Encontro Sem Terrinha**, 2019c.

MST. Como deve ser uma escola de assentamento. 1992a. In: MST. **Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n° 13 – Edição Especial, ITERRA, Veranópolis, 2005.

MST. Como fazer a escola que queremos, 1992b. In: MST. **Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n° 13 – Edição Especial, ITERRA, Veranópolis, 2005.

MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento, 1995. In: MST. **Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n° 13 – Edição Especial, ITERRA, Veranópolis, 2005.

MST. **Desafios da formação ideológica no MST**. São Paulo: MST, 2008.

MST. **Educação no Documento Básico do MST**. Publicado em fevereiro de 1991. In: MST. **Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n° 13 – Edição Especial, ITERRA, Veranópolis, 2005.

MST. **Educadores da Reforma Agrária lançam manifesto pela educação durante o 2º Enerà**. 2015d. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera/>. Acesso em: 29/04/2020.

MST. **II Circular do VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná**. Cascavel, 2015c.

MST. **Manifesto das Crianças Sem Terrinha**. Pelo direito de brincar, lutar e construir Reforma Agrária Popular. Curitiba, 2019d.

MST. **Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. Luziânia, Goiás, 2015.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Caminhos para transformação da escola 4**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017c.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Plano de Estudos - Escola Itinerante**. 1. ed. Cascavel, 2013.

MST. O Agro é Cídio - **Grandes corporações estão articuladas e empenhadas na tentativa de embelezar a imagem do agronegócio**, 2016c. Disponível em: <https://mst.org.br/2016/10/19/o-agro-e-cidio/>. Acesso em 18/04/2020.

MST. Página eletrônica do MST. **Educação**. 2019a. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em 22/06/2019.

MST. **Programa do II ENERA – II Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária**. Luziânia, Goiás, 2015a.

MST. **Quem somos. Organização. Setores**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10/04/2020.

MST. **Reportagem 20 anos sem Paulo Freire**, 2017a. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/05/02/20-anos-sem-paulo-freire/>. Acesso em: 02/02/2020.

MST. **Reportagem Coletivo LGBT Sem Terra lança o 1º caderno de formação para militância**, 2017b. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/02/02/coletivo-lgbt-sem-terra-lanca-o-1o-caderno-de-formacao-para-militancia/>. Acesso em: 15/01/2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. - 1. Ed. – São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico dialético como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA; Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Frizon. (Org.). **Estado e Políticas Sociais**: Brasil – Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o o consenso. Lúcia Maria Wanderlei Neves (Org.). – São Paulo: Xamã, 2005.

ONÇAY, Solange Todero Von. Et al. Reflexões sobre os objetivos da educação na Escola Itinerante. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. et al. (Org.). **Caminhos para transformação da escola 3** – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre os complexos de estudo. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ONÇAY, Solange Von Todero; DALMAGRO, Sandra Luciana. et al. Reflexões sobre os objetivos da educação na Escola Itinerante. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3**. São Pualo: Expressão Popular 2015.

PAIXÃO, Ângela Líbio; KUNRATH, Miriam Maria. A realidade aponta a necessidade de auto-organização: mulheres da Via Campesina da Região Centro Oeste do Paraná – processos

de organização. In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. **Caderno de experiências Pedagogia do Movimento**: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná. Cascavel, 2015.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salette (Org.) et all. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Revista Interface — Comunic, Saúde, Educ, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2019.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 2000.

PIZZETA, Adelar, João. Os vícios e desvios político-organizativos: origens, implicações e mecanismos para combatê-los. In: MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Setor de Formação. Caderno de Formação n° 38. **Método de Trabalho de Base e Educação Popular**. São Paulo, 2009.

PLATKÓVSKI, V.; TITARENKO, S. **Que é formação Social**. Problemas: Revista Mensal de Cultura Política n° 58, 1954. Disponível em: <https://www.marxists.org/>. Acesso em: 07/04/2019.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **História e fundamentos do método de alfabetização cubano “Yo, sí puedo”**. Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – Julio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2019.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Porto: Portucalense, 1971.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RITTER, Janete. **Complexos de estudo**: uma proposta para as Escolas Itinerantes do Paraná – limites e possibilidades. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2016.

ROSENTAL, M.M; STRAKS, G. M. **Categorias del materialismo dialectico**. Editorial Grijalbo. Mexico, 1960.

SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos; ESCOBAR, Maria Inês. Síntese dos debates do Seminário: “Construção histórica da pedagogia socialista: legado da Revolução Russa e desafios atuais”. In: CALDART, R. S; BÔAS, R. L. V. **Pedagogia Socialista**: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais. Roseli Salette Caldart; Rafael Livtin Villas Bôas (Organizadores). – 1. Ed. –São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo** – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salette. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3**. São Paulo: Expressão Popular 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Pedagogia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 16-27, 2011.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Fernanda Borges da. **Saúde Popular no Assentamento Contestado**: produção audiovisual sobre a cura por meio da natureza, 2018b. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=30IVcK9DcmY>. Acesso em 02 de março de 2020.

SILVA, Fernanda Borges da; **Saúde Popular no Assentamento Contestado**: Produção Audiovisual Sobre a Cura por Meio da Natureza. [Monografia de Especialização] Universidade Estadual de Londrina; 2018a.

SILVA, Janaine Zdebski da. **O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, 2013.

SIMULA, Pertti. **Relações humanas e cooperação**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SOUZA JUNIOR, J. Omnilateralidade. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/intsau.html?>>. Acesso em: 30/08/2019.

STÉDILE, J.P. FERNANDES, B.M. **Brava gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. 5º ed. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. In: Wojnar, Irena. Bogdan Suchodolski / Irena Wojnar; Jason Ferreira Mafra (org.). Coleção Educadores – MEC – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TARDIN, José Maria; GUHUR, Dominique Michèle Periotto; REZENDE, Simone Aparecida. **Diálogo de Saberes no encontro de culturas – contribuição à formação do militante técnico pedagogo-educador em agroecologia nas escolas técnicas do MST e CLOC – Via Campesina**

Paraná. *In*: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação MST/PR. **Caderno de experiências Pedagogia do Movimento**: práticas educativas nos territórios da Reforma Agrária no Paraná. Cascavel, 2015.

TITON, Mauro. **Organização do Trabalho Pedagógico na formação dos professores do MST**: realidade e possibilidades. Dissertação de Mestrado em Educação. FAGED/UFBA, Salvador, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. UNIOESTE. **Projeto de escolarização de jovens e adultos** – anos iniciais da Educação Básica – FASE I, em áreas de reforma agrária no Estado do Paraná – UNIOESTE – MST. Cascavel, 2012.

VÁZQUEZ SÁNCHEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio- educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade de origem da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

VIEIRA, Thaile Cristina Lopes. **A relação educação e agroecologia**: um estudo sobre experiências em escolas do MST. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - Unicentro. Guarapuava, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZAGO, Luis Henrique. **O método dialético e a análise do real**. Kriterion, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013.

ANEXOS

ANEXO I – Indicação de experiências para serem socializadas no VII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná

Sala	Experiência
1. Auditório Grande	1 – VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA CIRANDA INFANTIL “SEMENTE DA ESPERANÇA”
	2 – A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ
	3 – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK
	4 – AS JORNADAS DE AGROECOLOGIA: CAMPONESES E CAMPONESAS EM MOVIMENTO CONSTRUINDO O PROJETO POPULAR E SOBERANO PARA A AGRICULTURA
2. Mini Auditório 1	1 – CIRANDA INFANTIL CURUPIRA DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA – ELLA – ASSENTAMENTO CONTESTADO – LAPA
	2 – A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PEDAGOGIA DA TERRA NO PARANÁ
	3 – TRABALHO E AUTO-ORGANIZAÇÃO: RELAÇÃO DA ESCOLA DOS CICLOS COM A VIDA
	4 – ORGANIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS: A AGRICULTURA CAMPONESA É NOSSO CAMINHO
3. Mini Auditório 2	1 – JORNADA SEM TERRINHA: DA LUTA SOCIAL À FORMAÇÃO DE LUTADORES E CONSTRUTORES
	2 – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (UNIOESTE/INCRA/MST) E A FORMAÇÃO DOS COLETIVOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO MST NO PARANÁ.
	3 – A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK
	4 – PRÁTICAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
4. Mini Auditório 3	1 – A REALIDADE APONTA A NECESSIDADE DE ORGANIZAÇÃO. MULHERES DA VIA CAMPESINA DA REGIÃO CENTRO OESTE DO PARANÁ – PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO.
	2 – A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E O MST: UM OLHAR PARA A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CONTESTADO
	3 – ESCOLA DA JUVENTUDE: PROCESSO DE FORMAÇÃO E AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO MST-PR
5. Sala 13	1 – PROJETO FLORA: CULTIVANDO AGROBIODIVERSIDADE NO PARANÁ.
	2 – A CONQUISTA DA ESCOLA NO ASSENTAMENTO EM PITANGA
	3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FASE II
6. Sala 5	1 – DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS – CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DO MILITANTE TÉCNICO PEDAGOGO-EDUCADOR EM AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO MST E CLOC – VIA CAMPESINA NO PARA
	2 – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO ISAÍAS RAFAEL DA SILVA-

	RESISTÊNCIA EM MEIO AO MONOCULTIVO DO EUCALIPTO
	3 – RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO ANOS INICIAIS NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA - PROESC FASE I.
	4 – COOPERJUNHO
7. Sala 8	1 – ESCOLA MILTON SANTOS E FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA
	2 – TRANSIÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE PARA ESCOLA DE ASSENTAMENTO EM CASCAVEL
	3 – PRÁTICAS DE SAÚDE POPULAR
	4 – A CIRANDA INFANTIL DO CENTRO DE FORMAÇÃO CEAGRO

ANEXO II – Equipes de Trabalho do VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná

EQUIPE		FUNÇÃO	INTEGRANTES
01	Coordenação geral	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o encontro, acompanhar e orientar a metodologia das mesas, palestras e grupos de socialização de experiências, oferecer suporte para equipes de trabalho. - Articular assessorias em diálogo com a Secretaria Geral, definir e organizar os grupos de trabalho. Construção dos convites e descentralização. 	07
02	Animação e Mística	<ul style="list-style-type: none"> - Coordena as místicas (verificando com locais responsáveis estão pensando e planejando as místicas, os tipos de materiais que irão utilizar) - Organizar as atividades de animação do encontro, os tipos de músicas, dinâmicas e intervenções poéticas e organizar a noite cultural. - Ornamentação dos ambientes e compor a organização do ato de denúncia. - Contribuir na organização da Amostra de Artes em conjunto com o Setor de Educação 	09
03	Alojamento e Infra	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do alojamento nos diversos locais, distribuição das delegações nos espaços para se alojar, bem como, confeccionar cartazes com indicativos e informações nos diversos espaços. - Acompanhar a chegada das delegações e indicar os locais de alojamento. - Organizar tendas, banheiros, chuveiros, definição de espaços, estacionamento dos ônibus, construção do lavatório para louça na paróquia. 	05
04	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de alimentação, controle dos alimentos vindo das localidades, organização de cardápios e a alimentação para Ciranda Infantil. 	02+12
05	Segurança e Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Há duas tarefas específicas: 1) - orientar os participantes do encontro quanto a horários, conferir entrada das pessoas credenciadas no evento etc. 2) fazer segurança dos alojamentos tendo pessoas de plantão durante o dia e noite para evitar roubos e extravios de pertences. 	06
06	Finanças	<ul style="list-style-type: none"> - Administração de recursos, bem como a prestação de contas, listas de presenças e relatórios, recebe a taxa de inscrição. - Venda de materiais. 	05
07	Sistematização e Memória	<ul style="list-style-type: none"> - Responsável em fazer a memória do encontro, das discussões, juntando fotos, materiais de apresentação em <i>power point</i> e fazer o relatório do encontro. - Também fazer a sistematização das propostas para o Manifesto dos Educadores da Reforma 	04

		Agrária. -Assegurar responsáveis pela sistematização dos GTs.	
08	Saúde	- Orientação das pessoas quanto ao cuidado com saúde, bem como, fazer atendimentos em casos não graves com remédios e terapias; - fazer os encaminhamentos dos casos mais graves para Postos de Saúde etc.	04
09	Higiene e limpeza	- Organizar a escala de limpeza dos alojamentos e refeitórios; realizar a distribuição de materiais necessários e fazer o acompanhamento e verificação necessários do trabalho das delegações, chamando atenção quando necessário.	03
10	Ato 10 anos Pedagogia	Responsável em planejar e articular o ato.	06
11	Ciranda Infantil	- Coordenação da Ciranda Infantil, garantindo o planejamento pedagógico, bem como, a estrutura necessária para realização da mesma.	6+31
12	Acompanhamento de Assessorias	- Buscar assessoria em aeroporto, rodoviária e acompanhá-los	02
13	Secretaria Geral	- Organiza um QG central, com computadores, impressora, acesso à internet, com espaços para receber assessores, receber a imprensa. - Fazer o credenciamento dos participantes e lista de presença para certificação, bem como a hospedagem e traslado das assessorias. - Organizar e distribuição dos kits do Encontro.	07
14	Imprensa	- Produção de matérias de jornais para divulgação na imprensa; assessoria de imprensa recebendo os repórteres e encaminhando para os porta vozes do Encontro; também faz o registro fotográfico para compor a memória do encontro.	05
15	Mostra de Artes	- Organizar ambientes para exposição permanente das produções das escolas, e articular exposição da APP sobre o 29 de abril e a Mostra de fotografias. - Criar ambiente no local do refeitório para abertura da Mostra e oferecer direcionamento para público vislumbrar a exposição.	04
16	Ato de denúncia	- Planejar logística do ato, conseguir carro de som, articular parceiros para participação, planejamento do ato.	6+33